Științele educației

Constantin Cucoș

PEDAGOGIE

Ediția a III-a revăzută și adăugită



Cuprins

Partea a II-a

Teoria şi metodologia curriculumului

Partea a III-a

Teoria şi metodologia instruirii

Partea a IV-a

Teoria şi metodologia evaluării

Addenda

Deschideri posibile

Cuvânt înainte

Orice bagaj teoretic legat de educaţie trebuie să ţină pasul cu evoluţia „obiectului" pe care îl are în atenţie. Procesul educaţional este una dintre cele mai dinamice realităţi culturale, ceea ce obligă ca şi referenţialul teoretic aferent să suporte o astfel de dinamică. De multe ori însă, acest „obiect de studiu" se îndepărtează atât de mult, încât teoria poate să rămână în urma realităţilor. Dialectica actuală teorie-practică pare să privilegieze direcţia practică-teorie, împingând teoria la o adaptare şi configurare în raport cu evoluţia faptelor. Se ajunge aşadar la următorul „paradox" epistemologic şi practic : nu reflecţia predetermină faptele, ci faptele „creează" teoria. Oricum, totul este spre binele ambelor paliere, întrucât se sprijină unele pe altele şi se potenţează reciproc, conducând la înnoirea, recalibrarea şi rafinarea atât de necesare. De aceea, pedagogia, asemenea altor discipline socioumane, trebuie mereu rescrisă.

Actuala variantă a lucrării este o revizuire a ediţiei a doua, care, la rândul ei, a cunoscut o regândire totală şi o restructurare tematică pe patru mari părţi, în consonanţă cu curriculumul în funcţiune pentru formarea iniţială a formatorilor : „Introducere în pedagogie", „Teoria şi metodologia curriculumului", „Teoria şi metodologia instruirii" şi „Teoria şi metodologia evaluării". Date fiind unele schimbări de politică educaţională, de normativitate aferentă, dar şi de dinamici recente în câmpul preocupărilor didactice, am încercat să efectuăm un *update* corespunzător al pedagogiei. Aşa se face că în ediţia prezentă am introdus câteva capitole şi mai multe paragrafe, dar şi inserţii care presupun revizuiri, completări sau eliminări, acolo unde contextul epistemologic şi practic a impus aceasta.

Lucrarea se adresează profesorilor şi studenţilor – viitori profesori –, precum şi altor categorii de formatori implicaţi în câmpul educaţional, interesaţi de teoria şi practica educaţională (părinţi, consilieri psihopedagogi, asistenţi sau alţi intervenienţi comunitari, preoţi, ghizi, muzeografi, militari etc.). Informaţiile şi interpretările aduse de autor facilitează o orientare de bază în problematica pedagogică, atât prin reiterarea unor teme tradiţionale – dar îmbogăţite de semnele timpului nostru –, cât şi prin deschiderea de noi discuţii asupra unor chestiuni pedagogice mai puţin comentate.

Volumul conţine mai multe „straturi" de lectură şi mai multe „intrări", în funcţie de interesul cititorilor. El poate fi luat ca o platformă introductivă pentru cel care încearcă să se familiarizeze cu bagajul conceptual şi teoretic fundamental specific ştiinţelor educaţiei, dar şi ca o bază de îmbogăţire şi perfecţionare pentru cel care deja posedă o experienţă practică sau a ajuns la un anumit nivel de expertiză teoretico-acţională. Volumul se poate converti într-un instrument eficient pentru cel preocupat de dezvoltarea carierei, dar şi într-un îndreptar util pentru cei ce au de promovat examenele pentru diferite grade didactice, majoritatea temelor propuse aici figurând în programele de perfecţionare.

De bună seamă, pentru pregătirea cadrului didactic, cunoaşterea teoretică constituie o premisă necesară (informativ), dar nu şi suficientă (formativ). Ca orice cumul ideatic, acesta trebuie să fie asimilat, personalizat, asumat în mod individual, trecut prin filtrul unei viziuni critic-constructive şi pus să „trezească" scânteia de har didactic pe care o persoană sau alta o poate avea. Studiul strict teoretic nu conduce automat la performanţă practică, însă o anunţă, o încurajează, o direcţionează. Cunoaşterea nu rezolvă toate problemele, dar, cu siguranţă, necunoaşterea conduce la generarea sau proasta soluţionare a acestora. Chiar invocarea unui talent presupune totuşi o intervenţie reflexivă de fasonare, modelare, adecvare la diferite circumstanţe de predare-învăţare. Iar în ceea ce priveşte carenţa de talent didactic, suntem de părere că poate fi atenuată prin metodă, ceea ce presupune, indubitabil, un travaliu atent, de cunoaştere şi de experimentare a statutului profesoral, prin încercări inerente, prin tatonări şi perfectări.

Ceea ce contează în ultimă instanţă este acţiunea concretă, desenată şi tutelată de profesor, care, la un moment dat, devine suverană şi relativ autonomă în raport cu bagajul teoretic care a predeterminat-o. Totuşi, raportarea la un standard teoretic trebuie realizată, pe acest traseu, chiar şi *post-factum*. Munca profesorului este una de natură reflexivă, aşa încât „teoretizarea", vrând-nevrând, face corp comun cu acţiunea. Chiar şi după ce gesticulaţia paideică s-a consumat, profesorul resimte nevoia unei edificări sau clarificări pentru a primi, în acest fel, un feedback intern, personal.

Ceea ce veţi regăsi în paginile acestei cărţi este un bagaj ideatic care vă va ajuta să proiectaţi şi să evaluaţi propria practică de natură educaţională. Nu este un standard imuabil, ci un cumul reflexiv care îmbie la regândiri sau refaceri ale propriei experienţe în acord cu noi incitări şi demersuri. Chiar dacă activitatea profesorului presupune o oarecare canonizare sau reiterare a unor gesticulaţii, este bine ca, atunci când contextul o cere (şi o impune deseori), să spargem „monotonia" procesului de predare-învăţare prin poziţionări şi intervenţii inovative sau creative.

O astfel de cerinţă se poate întrupa doar atunci când am ajuns la un anumit nivel de performanţă în cunoaşterea şi acţiunea educaţională. Este decizia profesorului de a identifica responsabil şi în cunoştinţă de cauză situaţia şi momentul în care îşi poate permite această „libertate". Devenim liberi în limitele „constrângerii" propriei noastre performanţe. Cu siguranţă că această stare apare la un moment dat la fiecare dintre noi. Vă doresc ca această nevoie, precum şi curajul să apară cât mai repede, iar rezultatele să vă răsplătească libertatea pe care v-aţi îngăduit-o!

Iaşi, decembrie 2014
Autorul

Partea I

INTRODUCERE ÎN PEDAGOGIE

Capitolul 1

Sistemul de învăţământ. Structură, funcţionalitate, finalitate

Instituţionalizarea educaţiei – o necesitate? • Educaţia – o acţiune predeterminată şi programată • Transferabilitatea competenţelor între sistemele naţionale de învăţământ • Reforma sistemului educativ – un ţel şi un demers fără sfârşit • Educaţia – raţionalistă sau umanistă? • Educaţia – ca pregătire pentru valori pe termen lung

1. Instituţionalizarea educaţiei – o necesitate?

Într-o societate modernă, orice formă de activitate tinde să fie instituţionalizată. Dacă milenii de vieţuire umană educaţia s-a făcut difuz, prin pârghii „naturale", la un moment dat, din raţiuni pragmatice şi pentru eficientizare, aceasta s-a specializat, a fost preluată de o formă de instituire raţională, structurată, organizată. Odată trecute sub auspiciile unei instituţii, formele vechi de realizare a educaţiei fie s-au re-modelat, în concordanţă cu noile constrângeri, fie au dispărut pur şi simplu. Instituţia, pe lângă faptul că presupune un randament ridicat, produce şi o serie de „pierderi colaterale" : îl „despovărează" pe individ de o serie de sarcini, îi restrânge libertatea, transferă instituţiei ceea ce ar trebui să facă el de fapt, produce o serie de ţesături sociale ce pot scurtcircuita acţiunile avute în vedere. Nu mai vorbim de faptul că instituţionalizarea conduce la masificare, la pierderea din vedere a ceea ce îi este necesar persoanei particulare (vezi Lurcat, 2001, pp. 33-35). Instituţia are ceva artificial în sine, este o construcţie deasupra umanului (chiar dacă acţionează în numele lui), dar... altfel nu se poate! Mai ales acum, în era performativităţii şi managementului competitiv.

Sistemul de învăţământ poate fi definit ca un subsistem al sistemului social specializat în dimensionarea şi structurarea unor oferte educaţionale multinivelare, corespunzătoare mai multor categorii de beneficiari (în funcţie de vârstă, interese profesionale, constrângeri materiale, obiective sociale etc.). El presupune un cumul de instituţii organizate ierarhic, o normativitate şi un cadru legislativ, o funcţionalitate efectivă (cu intrări, ieşiri, resurse, efecte, feedback). În acelaşi timp, sistemul trebuie să permită numeroase deschideri, o disponibilitate la schimbare şi inovaţii care să-i asigure adecvarea permanentă la realităţi. Sistemul ca atare este supus unor procese periodice de evaluare, care, dincolo de diagnoza specifică, vin şi cu o dimensiune constructivă, ratificatoare, „instituantă".

Orice evaluare a unui sistem de învăţământ nu rămâne o simplă constatare : ea dă o notă, ia în seamă o construcţie, promulgă direcţii de inovare (*cf.* Lecointe, 2001, pp. 197-212). După cum putem observa, sistemul de învăţământ din România a fost supus în ultimul timp unor măsuri de reformă succesive, de înnoire structurală şi funcţională. Schimbările au vizat în principal cadrul legislativ aferent, oferta curriculară, reorganizarea unităţilor de învăţământ, perfectarea programelor de formare iniţială şi continuă a profesorilor şi generalizarea învăţământului obligatoriu de 10 ani. De asemenea, măsurile de reformă au impus un proces de descentralizare continuă, legături coerente pe orizontală şi verticală ale tuturor entităţilor sistemului de învăţământ. Totuşi, se evidenţiază unele rămâneri în urmă, remarcate de unele studii de diagnoză (*cf.* Miroiu, 1998, pp. 33-34) : organizarea învăţământului se face în funcţie de nevoile sistemului educaţional, şi nu de nevoile societăţii ; se observă o reducere a duratei de şcolarizare, în contrasens cu ceea ce se întâmplă în plan european ; sistemul de învăţământ se dovedeşte a fi în continuare rigid.

Structura sistemului de învăţământ include Ministerul Educaţiei Naţionale (şi Cercetării etc., depinde de configurarea guvernului, care poate fi modificată de la o legislatură la alta) – ca autoritate centrală la nivel naţional –, inspectoratele şcolare la nivel regional şi unităţile de învăţământ la nivel local (şcolile propriu-zise). Alături de inspectoratele şcolare subordonate Ministerului Educaţiei Naţionale există şi alte instituţii cu scopuri educaţionale cum ar fi Casele Corpului Didactic, cluburile şi palatele copiilor, agenţiile ce asigură monitorizarea calităţii, a curriculumului, a evaluării etc.

Structura sistemului de învăţământ, în conformitate cu Legea Educaţiei Naţionale nr. 1/2011, prezintă următoarele niveluri :

- Învăţământul preuniversitar :

a) educaţia timpurie (0-6 ani), formată din nivelul antepreşcolar (0-3 ani) şi învăţământul preşcolar (3-6 ani), care cuprinde grupa mică, grupa mijlocie şi grupa mare ;
b) învăţământul primar, care cuprinde clasa pregătitoare şi clasele I-IV ;
c) învăţământul secundar, care cuprinde :
   - învăţământul secundar inferior sau gimnazial, cu clasele V-IX ;
   - învăţământul secundar superior sau liceal, care cuprinde clasele de liceu X-XII/XIII, cu următoarele filiere : teoretică, vocaţională şi tehnologică.
d) învăţământul profesional, cu durata între 6 luni şi 2 ani ;
e) învăţământul terţiar non-universitar, care cuprinde învăţământul postliceal.

- Învăţământul superior :

a) nivel licenţă (3 ani) ;
b) nivel master (2 ani) ;
c) doctorat (3 ani).

Pentru unele dintre nivelurile prezentate anterior, sunt disponibile şi următoarele forme de educaţie :

- Educaţia permanentă.
- Învăţământul deschis (la distanţă).
- Învăţământul privat.
- Învăţământul pentru minorităţi.
- Învăţământul special.

Reluăm această structură, punctând caracteristicile fiecărui palier în parte.

Învăţământul preşcolar:
- copii cu vârsta cuprinsă între 3 şi 6/7 ani;
- grădiniţe cu program normal, prelungit sau săptămânal;
- structurat pe două niveluri: nivelul I – socializarea (grupa mică şi grupa mijlocie); nivelul II – pregătirea pentru şcoală (grupa mare şi grupa pregătitoare pentru şcoală).

Învăţământul primar cuprinde clasele I-IV şi funcţionează numai ca învăţământ de zi. Achiziţionarea fundamentelor culturii generale reprezintă scopul principal al curriculumului de la acest nivel.

Învăţământul secundar inferior (gimnaziu):
- cuprinde clasele V-VIII şi funcţionează, în general, ca învăţământ de zi;
- în mod excepţional, se organizează cursuri serale sau fără frecvenţă pentru persoanele care au depăşit cu mai mult de 2 ani vârsta corespunzătoare clasei;
- se finalizează cu susţinerea unor *teze cu subiect unic*, în clasele a VII-a şi a VIII-a.

Învăţământul general obligatoriu este de 10 clase.

Vârsta de debut a şcolarităţii este la 7 ani (6 ani la cererea părinţilor). Teoretic, vârsta de încheiere a învăţământului general obligatoriu este de 16 ani, cuprinzând, din anul şcolar 2003-2004, clasele a IX-a şi a X-a, finalizate cu un *certificat de absolvire*.

Învăţământul secundar superior cuprinde liceele care organizează cursuri de zi, cu durata de 4 ani (clasele IX-XII) şi cursuri serale sau fără frecvenţă. Liceul este structurat pe trei filiere, fiecare cu un anumit număr de profiluri şi specializări, după cum urmează:

- filiera teoretică, cu profilurile: real şi umanist;
- filiera tehnologică, cu profilurile: exploatarea resurselor naturale, protecţia mediului, servicii şi tehnic;
- filiera vocaţională, cu profilurile: artistic, sportiv şi teologic.

Studiile liceale se încheie cu un examen naţional de bacalaureat.

Şcolile de arte şi meserii organizează cursuri de zi şi serale cu durata de 2-4 ani, în funcţie de profilul şi complexitatea pregătirii.

Cuprind absolvenţi de gimnaziu cu certificat de capacitate şi se finalizează cu un examen de absolvire şi obţinerea unei diplome, care atestă pregătirea de muncitor calificat în meseria respectivă.

Absolvenţii pot frecventa învăţământul liceal, forma serală, după susţinerea concursului de admitere pentru acest nivel de studii.

Învăţământul postliceal este organizat de Ministerul Educaţiei Naţionale, din proprie iniţiativă sau la cererea agenţilor economici.
- durata pregătirii este de 1-3 ani, în funcţie de complexitatea profesiei;
- nomenclatorul specializărilor se stabileşte de către ministerul de resort, împreună cu Ministerul Muncii, Familiei şi Protecţiei Sociale;
- şcolile de maiştri sunt şcoli postliceale.
- admiterea în învăţământul postliceal se face prin concurs.

Învăţământul superior se organizează conform Legii nr. 288 din 24 iunie 2004, astfel:

- ciclul I – studii universitare de licenţă, corespunzătoare unui număr cuprins între 180 de credite (licenţă 3 ani) şi 240 de credite (licenţă 4 ani), conform Sistemului European de Credite de Studiu Transferabile (ECTS) (art. 4);

- ciclul II – studii universitare de master, care corespund unui număr de credite de studiu transferabile cuprins, de regulă, între 90 şi 120 (art. 8);
- ciclul III – studii universitare de doctorat, cu o durată de 3 ani;
- învăţământul superior cuprinde următoarele profiluri de studiu: universitar şi pedagogic, medico-farmaceutic, tehnic, agricol, economic, juridic, artistic.

Sistemul de învăţământ se prezintă sub o varietate largă de modele, el fiind diferit de la ţară la ţară şi de la o etapă de timp la alta. Fiinţează ca o construcţie complexă, în care liniile de forţă politică, pedagogică, filosofică, valorică, inclusiv voluntaristă, îşi spun cuvântul. Sistemul poartă o marcă, instituie un model (sau un contramodel), stă sub girul unei ideologii sau chiar personalităţi (vezi, la noi, expresia „şcoală haretiană", impusă de un vizionar până acum neîntrecut, Spiru Haret).

Un sistem de învăţământ prezintă mai multe funcţii:

- funcţia socială, ce vizează integrarea în ordinea socială a indivizilor şi modelarea conduitelor specific umane;
- funcţia economică, ce presupune pregătirea pentru o profesiune;
- funcţia culturală, orientată spre achiziţionarea unui bagaj cultural istoriceşte determinat;
- funcţia pedagogică, ce are în vedere formarea unor persoane autonome şi responsabile, capabile de autodeterminare şi învăţare permanentă.

Dimensionarea şi funcţionarea unui sistem de învăţământ ar trebui să ţină cont de următoarele principii:

- principiul accesibilităţii, în sensul că fiecărui cetăţean trebuie să i se garanteze dreptul la educaţie în raport cu posibilităţile, dorinţele şi condiţiile asumate;
- principiul deschiderii învăţământului, prin posibilitatea intrării sau ieşirii din sistem la orice nivel, în orice structură, respectând normele stipulate;
- principiul pluralismului educaţional, prin recunoaşterea şi sprijinirea învăţământului de stat, a celui particular sau a celui confesional;
- principiul particularizării structurii şi conţinutului educativ la specificul cultural, lingvistic, confesional al publicului şcolar;
- principiul funcţionalităţii, prin caracterul intenţional şi programabil datorită normelor juridice, etice, didactice emise în mod explicit;
- principiul autoconstrucţiei, autoreglării şi perfecţionării prin mecanisme interne (autoevaluări) sau externe (agenţii de monitorizare a calităţii).

Ca expresie a acţiunii sociale, învăţământul este o formă şcolară ce dobândeşte o serie de trăsături distinctive. Următorul tabel, propus de Maulini şi Perrenoud (2005, pp. 151-152), surprinde aceste trăsături.

1. Existenţa unui contract didactic între un formator şi cel care învaţă	Ca formă şcolară, este nevoie de o înţelegere între un formator (maestru, profesor, guru) şi unul sau mai multe persoane dornice să înveţe (elevi, studenţi, discipoli, ucenici), rolul primului constând în a împărtăşi o parte din ştiinţa sa şi a favoriza receptarea ei, cel din urmă având sarcina de a asculta, de a munci, de a înţelege şi interioriza, într-un cuvânt, de a învăţa într-un mod vizibil şi controlabil.
2. Organizarea este centrată pe învăţare	Pentru a exista ca formă şcolară, este nevoie ca formatorii şi cei care învaţă să aparţină unei organizaţii structurate în jurul unei intenţii de instrucţie şi de învăţare. La o adică, ar putea fi vorba de un subsistem al unei organizaţii mai vaste, cu condiţia ca ea să prezinte o anumită închidere şi să se dedice cu prioritate formării.

3. Statuarea unei practici sociale distinctive şi separate	Pentru a ajunge la statutul de formă şcolară, trebuie ca interacţiunile dintre formatori şi învăţăcei să fie considerate ca o practică socială specifică, distinctă de alte practici (politice, religioase, de muncă), cu toate că există legături cu acestea. E nevoie ca cei doi actanţi să se izoleze, practic sau simbolic, într-un spaţiu specific, la adăpost de alte raporturi sau interacţiuni sociale. Mai este nevoie ca raporturile pedagogice să dispună de o autonomie relativă faţă de alte tipuri de raporturi sociale, de putere sau contractuale.
4. Existenţa unui curriculum şi a unei planificări	Pentru a ajunge la o formă şcolară, trebuie ca învăţarea să favorizeze obiectul unei reprezentări prealabile, după cum doreşte cel ce învaţă şi, până la un punct, şi cel care învaţă; este nevoie, mai exact, ca învăţarea să se facă planificat.
5. Exercitarea unei transpoziţii didactice	Pentru statuarea unei forme şcolare, trebuie ca orice cunoaştere predată şi achiziţionată să facă obiectul unei transpoziţii didactice, al unei codificări, al unui decupaj, al unei organizări proprii în vederea transmisiei şi asimilării.
6. Impunerea unui timp didactic	O formă şcolară presupune ca activitatea să se deruleze pe un interval determinat, specializat, cu o anumită periodicitate şi decuparea unui timp didactic.
7. Manifestarea unei discipline	Instituirea unei forme şcolare presupune acceptarea unei ordini intelectuale şi corporale favorabile învăţării, ceea ce înseamnă concentrare, efort şi acţiune voluntară.
8. Raportarea la norme de excelenţă	Orice instituire a învăţării impune şi un sistem de referinţă şi de norme ale excelenţei în raport cu care se definesc şi se măsoară progresul şi randamentul şcolar.

Sistemul de învăţământ trebuie gândit ca un mijloc sau ca un instrument de fasonare a fiinţei, de investire în capitalul uman – singura sursă sigură de evoluţie a umanităţii. O colectivitate care ţine la viitorul ei este atentă la felul cum se reproduce, prin educaţie, sub aspect experienţial şi spiritual. Paradoxul acestei investiţii constă în aceea că efectele ei nu evidenţiază direct şi imediat. „Productivitatea" unui sistem nu se decelează ca în orice proces economic. Acumulările de azi pot primi valoare într-un timp şi într-un context slab determinate. „Sământa" cunoaşterii poate germina într-un perimetru atemporal şi aspaţial.

La nivelul comunităţii au loc numeroase interacţiuni sau situaţii educaţionale, dar nu toate se subsumează sistemului de învăţământ. Învăţarea poate să apară şi spontan, în conjuncturile de zi cu zi. Sistemul de învăţământ presupune o articulare de manifestări educogene conştiente şi programate, o interconectare a instituţiilor specializate, un efort susţinut şi continuu de formare şi edificare a fiinţei.

În raport cu paradigmele pedagogice ce fundamentează demersurile educative, pot fi decelate două înţelesuri ale sistemului de învăţământ (Cristea, 2008, pp. 28-30): în sens restrâns, sistemul de învăţământ se referă la sistemul şcolar, la instituţiile formale concepute pe diferite niveluri (preprimar, primar, gimnazial, liceal, universitar); în sens larg, sistemul de învăţământ ar include şi organizaţiile de factură non-formală, dar şi alţi actori sau agenţi „externi" cu care şcoala are raporturi de colaborare de tip contractual sau consensual (cluburi, tabere şcolare, centre de pregătire profesională, media educaţională, agenţi economici, familia, biserica, comunitatea locală).

Sistemul de învăţământ nu fiinţează ca o schemă goală, ci dezvoltă o adevărată procesualitate de ordin juridic, didactic, relaţional, decizional. Dacă sistemul de învăţământ

este „forma", la scară macrosocială, a felului în care se asigură educaţia, procesul de învăţământ devine „conţinutul" acestuia.

Structura sistemului de învăţământ prezintă mai multe componente:

- componenta organizatorică, materializată într-o schemă a instituţiilor aferente şi numeroasele lor legături;
- componenta material-economică, ce se regăseşte la nivelul unor surse (materiale, umane, informaţionale, financiare) ce intră în arenă prin consistenţa şi reprezentativitatea lor materială);
- componenta managerială, prin stipularea expresă a structurilor de conducere, coordonare şi control;
- componenta relaţională, prin conexiunile interne şi externe, intra- şi intersistemice, ce garantează procesualitatea aferentă.

2. Educaţia – o acţiune predeterminată şi programată

Trăim într-o perioadă marcată de proiectivitate pe termen scurt, mediu şi chiar lung. Tindem să eliminăm orice „întâmplare" din viaţa noastră. Marcăm timpul prin liste, scheme, acţiuni de făcut. Suntem obligaţi să ne planificăm activităţile pentru a deveni competitivi şi eficienţi. Societatea actuală se remarcă printr-o înaltă raţionalizare a activităţilor, a resurselor, a timpului. Un indicator al modernităţii îl constituie, desigur, predictabilitatea, respectiv degajarea unei logici a acţiunii precise, care să elimine tot mai mult hazardul şi accidentalul neproductiv.

Cum este firesc, nici procesul educativ nu are cum să scape acestei tendinţe. Din ce în ce mai eviden, şi componente multiple urmează tendinţa predeterminării raţionale. De altfel, programabilitatea, ca principiu praxiologic, este de mult luată în calcul de acţiunea paideică. Ce este proiectarea educaţiei, la nivel macro (prin planuri de învăţământ, prin programe) şi la nivel micro (prin proiectarea unităţilor de învăţare, a lecţiilor), decât răsfrângeri ale acestei chemări? Educaţia, se ştie, este un demers prin excelenţă teleologic, orientat spre atingerea unui scop, ceea ce presupune stabilirea dinainte a unor etape pentru a ajunge la acele zări dezirabile vizate de unii sau de alţii (educaţi, educatori, părinţi, societate etc.).

În ultimul timp, instituţia şcolară trebuie să facă faţă şi altor tendinţe proiective. Ea nu mai funcţionează ca o instituţie autarhică, izolată, ce performează de una singură, într-un fel de „turn de fildeş", cine ştie ce acţiuni zise instructiv-educative. Ceea ce se petrece în şcoală se racordează la ritmurile proxime, la postmodernitate, la clivaje valorice care nu pot fi neglijate. Instituţia ca atare se „postmodernizează" (vezi interesanta perspectivă caleidoscopică realizată de Ulrich, 2007). După cum sesizează unii analişti (Fourez, 1998, pp. 49-50), instituţia şcolară este purtătoare de valori sociale, ideologii, reprezentări sociale la nivelul conţinuturilor, motivaţiilor propuse, relaţiilor didactice, structurilor instituţionale. O disciplină şcolară sau o lecţie nu rămân doar simple demersuri autarhice, ci devin o ţesătură de valori în concordanţă cu valorile *saecolum*-ului. Şcoala devine o instanţă pe care comunitatea şi-o integrează în proiectele ei specifice, cu

coloratură socială, culturală, productivă. Ea transmite nu numai cunoştinţe, ci devine un mediu de socializare, de racordare la problemele unei comunităţi (*cf.* Houssaye, 1996). Se va racorda la alte proiecte, specifice celorlalte instituţii – valabile acum sau în perspectivă –, pentru a asigura la nivel comunitar o corelativitate funcţională, o procesualitate de înalt nivel ce se va răsfrânge pozitiv asupra funcţionării tuturor elementelor ansamblului comunitar. O şcoală care se respectă se aliază ocazional şi secvenţial cu ceea ce fac Primăria, Biserica, Poliţia, Muzeul, Teatrul, agenţii economici, fără ca toate aceste instanţe să-şi dilueze din specificitate. În funcţie de filosofia conceperii şi dirijării procesului de învăţământ, câmpul educativ şcolar poate deveni liberator, dar şi constrângător, ignorând potenţialul particular al elevului, apărând riscuri ce nu pot fi ignorate: „Riscul de a participa la formarea unor indivizi înclinaţi prea uşor către compromis şi schimbare, ori riscul de a participa la formarea unor indivizi obedienţi, dispuşi să accepte numai statu-quoul" (Stan, 1999, p. 65).

Proiectivitatea în învăţământ răspunde şi altei cerinţe: recunoaşterea faptului că învăţământul nu este doar o chestiune teoretică, ci din ce în ce mai evident un proces de ordin practic. Se gândeşte şi se scrie mult despre educaţie, instrucţie, şcoală, dar se face puţin la nivelul activităţilor concrete. Practica, în acest domeniu, a rămas, paradoxal, mult în urma teoriei. O rabatere spre practic-aplicativ este iarăşi un semn de realism şi pragmatism, reclamate atât de insistent de tendinţele de ultimă oră. Or, proiectivitatea „împinge" teoreticul spre practic, face ca principiul să devină palpabil, imaginarul un act concret. Ea este „cureaua de transmisie" dintre teoretic şi practic, „trambulina" gândului ce se rostogoleşte-n fapt.

Să recunoaştem, totodată, că şcoala nu mai rămâne o instanţă pasivă, consumatoare de resurse, ci ea însăşi este obligată să identifice, să atragă şi să genereze bunuri şi servicii. Filosofia actuală a alocării resurselor, prin politicile bugetare, face ca şi aceste entităţi să performeze activităţi aducătoare de finanţe şi profit. Însă, pentru aceasta, şcolile vor participa la o serie de proiecte şi programe (locale, naţionale, europene) care, nu de puţine ori, creează un confort securizant şi un standard material necesar pentru perfectarea activităţilor curente. Constatăm, din acest punct de vedere, existenţa unor şcoli deosebit de bine dotate sau renovate, care pot sta alături de aşezăminte similare de oriunde, după cum găsim şi şcoli ţintuite în secolul trecut.

S-au dus timpurile când „bravul" învăţător se limita doar la buna păstorire a clasei, printr-o „ghetoizare" didacticistă. În timpul lui Spiru Haret, de pildă, dascălul devenise un „apostol" al neamului, un exemplu de întreprinzător pe plan practic, dar şi de activizator al energiilor spirituale locale. La fel ca în acea vreme, profesorul contemporan trebuie să probeze calităţi de bun manager al mijloacelor materiale date şi să ştie să sporească resursele de la care porneşte. Ne întrebăm: este el capabil de aşa ceva? Pe lângă competenţele didactice şi ştiinţifice, o deţine şi pe cea gospodărească?

3. Transferabilitatea competenţelor între sistemele naţionale de învăţământ

În ultimul timp, odată cu internaţionalizarea educaţiei, a creşterii mobilităţilor, a garantării libertăţii de alegere a structurii educaţionale, se pune chestiunea formalizării transferului de competenţe între mai multe sisteme naţionale de instruire. Începând cu vreo zece ani în urmă, de pildă, tot mai multe universităţi româneşti au adoptat sistemul european de credite transferabile (ECTS) pentru a facilita recunoaşterea reciprocă a unor trasee de formare realizate în aşezăminte sau sisteme de învăţământ diferite. În prezent, odată cu adoptarea structurii de organizare de tip Bologna, ele au devenit obligatorii pentru universităţile româneşti. De pildă, studiile universitare de licenţă corespund unui număr cuprins între minimum 180 şi maximum 240 de credite transferabile, conform ECST.

Ce sunt creditele de studiu transferabile? Sunt nişte valori numerice alocate unor unităţi de cursuri, seminarii, laboratoare şi altor activităţi didactice, nişte simboluri care încearcă să echivaleze competenţe realizate în cadre de formare diferite (lingvistice, naţionale, culturale, organizaţionale etc.). Prin creditele de studiu transferabile se apreciază, cu o oarecare aproximaţie, cantitatea de muncă, sub toate aspectele ei, efectuată de educat pentru însuşirea cunoştinţelor şi valorilor unei discipline. Pe baza acestor credite, studenţii îşi pot achiziţiona „petice" ale „hărţii" lor profesionale în arii de formare distincte, după cum le dictează interesele, nevoile, accidentele inevitabile ale vieţii.

Se pune însă problema dacă, principial vorbind, competenţele se pot echivala, dacă ceea ce este valabil acum şi aici va fi valabil acolo şi cândva, dacă achiziţiile – mai ales cele atitudinale sau valorice – sunt cuantificabile sau reductibile la nişte simboluri cât mai exacte? Mai ales că purtătorii acestor competenţe pot face parte din perimetre culturale distincte, iar instituţiile de formare, chiar dacă sunt universităţi (şi, prin urmare, purtătoare ale universalităţii umane), împrumută pecetea unor caracteristici ale locului în care acestea fiinţează.

Orice competenţă îşi dovedeşte valabilitatea într-un anumit context, la un moment dat. Ea nu are o valabilitate eternă. Mai ales cea cu iz pragmatic, operaţional, acţional. Conduita unui om devine pozitivă prin adecvarea la context. Bunătatea, de pildă, nu este „bună" în sine – şi cu oricine (cu un criminal, cu un scelerat, cu un despot) –, ci devine o valoare autentică atunci când, distribuită fiind, produce un maximum de efect valoric.

Această dilemă nu trebuie să se constituie într-o piedică în realizarea procesului de conversiune, deosebit de necesar, ci trebuie să ne responsabilizeze pentru a găsi, tehnic vorbind, cele mai adecvate şi suple proceduri de echivalare, cel puţin din punct de vedere formal, a calificărilor persoanelor. Acest proces este de maximă actualitate, date fiind mobilitatea actorilor ce se formează, permeabilităţile tot mai evidente ale graniţelor şi, nu în ultimul rând, procesul internaţionalizării şi globalizării formării (pentru mai multe detalii, vezi capitolul următor).

O astfel de procedură nu conduce la uniformizarea structurilor de formare şi nici a conţinuturilor care se livrează în fiecare unitate de învăţământ. În nici un caz, autonomia universitară nu poate fi ştirbită. Dacă este să ne gândim mai bine, nici în trecut acestea nu au avut o asemenea tendinţă. Diversificări şi diferenţe există chiar în sânul fiecărui sistem universitar naţional (un curs de pedagogie predat la universitatea ieşeană este altceva – desigur, nu în sens valoric – faţă de unul predat la universitatea din Bucureşti).

Asta nu înseamnă că, dacă un student se transferă (din varii motive) de la o universitate la alta, nu i se recunoaşte cursul respectiv.

Cu alte cuvinte, convertibilitatea nu pune în chestiune conţinutul gesticulaţiilor care stau în „amontele" unei competenţe, ci competenţa ca atare, criteriile „evidenţei" ei. Şi, mai ales, procedurile prin care echivalăm un set de conduite cu alte conduite. Pentru că, să nu ne minţim singuri, identitate la nivelul a două competenţe nu vom găsi nicicând. Tot astfel, în spatele unui 10 luat de un student nu se ascunde aceeaşi muncă (inteligenţă, seriozitate, eficienţă...) depusă de un alt student, notat tot cu 10... Diferenţe oricum vor exista, important este să ştim să gestionăm ceea ce este diferit şi să echivalăm diferitul atunci când realitatea o impune.

Convertibilitatea de acest tip ne invită să structurăm nişte reguli de joc şi să încercăm ca, pe baza lor, să punem în relaţie competenţe nu identice, ci comparabile, echivalabile, interşanjabile. Acest lucru presupune intercunoaştere, negociere, conciliere în ceea ce priveşte criteriile şi standardele reuşitei. Şi, de asemenea, stabilirea unor instrumente simple de echivalare care să nu conducă la scurtcircuitări administrative, la complicaţii tehnice, la birocratizarea învăţământului.

4. Reforma sistemului educativ – un ţel şi un demers fără sfârşit

Orice sistem de învăţământ poate fi interogat şi evaluat din perspectiva mai multor axe: trecut-prezent-viitor, local-central-internaţional, diagnosticare (a ceea ce a fost) – constatare (a ceea ce este) – proiectare (a ceea ce poate fi). De ani buni se tot vorbeşte despre reforma educaţiei, se schimbă paradigme de politică educaţională, se construieşte, dar, mai ales, se de-construieşte, se experimentează, se supun la proba faptelor intenţii şi proiecte educative. Se readuc în discuţie probleme devenite laitmotive precum raportul dintre politic şi învăţământ, dintre administrativ şi educativ, dintre sistemul de învăţământ şi piaţa muncii, dintre şcoală şi viaţă în general.

Temele invocate mai sus pot fi strânse în jurul răspunsului la următoarea întrebare: în ce măsură şcoala noastră pregăteşte individul pentru o viaţă reală astfel încât să fie satisfăcut şi el şi cei din jurul său? Sesizăm, de bună seamă, că cele două zone (şcoala şi lumea reală) pot evolua în paralel, fiecare devenind opacă una faţă de alta, mai mult, „stânjenindu-se" reciproc. Şcoala poate deveni suficientă sieşi, evitând raportarea la problemele reale, după cum şi societatea o poate ignora, dezvoltându-se în jurul altor valori, altele decât cele promovate de ea. Cheia rezolvării multor probleme o găsim în modul în care articulăm şi reconciliem şcoala cu viaţa, realizând o compatibilizare de finalităţi, un acord între valorile promovate de modernitatea actuală, un mod unitar de concepere şi acceptare a excelenţei. Nu calitatea celor două orizonturi luate izolat ne interesează (şcoala şi viaţa), ci felul în care se susţin şi se deservesc reciproc. La limită, putem avea o educaţie instituţionalizată excelentă, o „bijuterie" de şcoală, dar dacă este „agăţată" necorespunzător de „gâtul" unei societăţi – eventual dezinteresată, destructurată, bolnavă, aceasta nu dă nici un rezultat. E nevoie de o rezonanţă, de o „simfonie" între cele două realităţi ce vor creşte calitativ pe principiul vaselor comunicante: cu cât vom

avea un învăţământ mai bun, cu atât vom avea şi o societate mai înaltă ; cu cât vom avea o societate mai dezvoltată, cu atât şi învăţământul va fi mai calitativ.

Din păcate, sesizăm o instabilitate a sistemului de învăţământ din cauza fluctuaţiilor politice şi, mai ales, a ambiţiilor şi voluntarismelor unor persoane sau grupări politice. Aproape orice ministru şi minister iat întronat au ţinut cu orice preţ să „dărâme" ceea ce au construit predecesorii şi să vină cu altceva în schimb. Elementele de continuitate au fost desconsiderate, chiar dacă unele demersuri s-au dovedit viabile. Necazul provine din faptul că nu s-a asigurat un perimetru de neutralitate la nivelul unor actori intermediari, prin statuarea unui „nucleu dur" de pedagogi, didacticieni care să operaţionalizeze vreun element programatic clamat de cei ajunşi în fruntea sistemului românesc de învăţământ. O veritabilă reformă presupune şi o anumită stabilizare a sistemului şi nu injoncţiuni permanente cu situaţii de „incertitudine" ; se bazează şi pe continuitate, pe acumularea şi păstrarea unor realizări în materie de idei şi resurse umane la care se vor adăuga, firesc, elementele de noutate.

Din anumite puncte de vedere, politicienii mai mult încurcă decât ne ajută. Aceştia fie se folosesc de problematica şcolară în campaniile electorale, fie intervin neprofesionist în fenomenologia internă specifică, dereglând mecanismele didactice fireşti, fie neglijează pur şi simplu problema. Oricum, deocamdată suntem bucuroşi că destui ne iau în seamă, cel puţin la nivel... retoric. Credem că mai degrabă ei ar trebui să rămână „deasupra" sistemului, configurând doar deziderate, ţinte, proiecte de atins în loc să se convertească în actanţi sau diriguitori ai proceselor, lăsând-i pe alţii mai pricepuţi (experţii, practicienii educaţiei, dascălii) să transpună în fapt ceea ce ei gândesc. De bună seamă, aproape orice idee de politică educaţională poate fi absorbită de realitate dacă este „tradusă" corespunzător în acţiuni didactice, este corect operaţionalizată de către cei care se pricep la educaţie – cadrele didactice. Până la un punct, orice reformă ţine şi de factorul politic ; de la un punct însă, ea trebuie să devină apanajul celor care ştiu despre ce este vorba – profesorii, adevăraţii „tehnicieni" ai proceselor didactice.

Actul de politică educaţională se cere a fi secondat, complementat, girat de unul pedagogic, de o expertizare de specialitate, de o definire a lui în cadre strict tehnice. Actul de decizie educaţională, cu toate elementele ce îl predetermină, nu trebuie să fie nici „pur" politic, nici „strict" didactic. Acesta apare ca o joncţiune optimă între proiectul politic şi posibilităţile sale de realizare din punct de vedere tehnic. Didacticul acţionează ca o instanţă de remaniere (de validare, de cenzurare, chiar) a „visului" politic, a ceea ce se întruchipează la nivelul dezirabilităţii ideologice. Nu orice „închipuire" politică cu privire la educaţie poate fi transpusă factual. Nu orice proiect educativ este „primit", „absorbit" de realitate. Acestea trebuie configurate în acţiuni şi proceduri specifice, didactice. Observăm astăzi că foarte mulţi „se pricep" în probleme de educaţie. Prea mulţi amatori, oportunişti, impostori au invadat spaţiul deciziei educaţionale, fără a avea o competenţă în materie. Să spunem că didacticul, în acest caz, nu emite puncte de vedere ; el nu dă, ci remaniază ceea ce este dat (de ideologia dominantă, legitimată şi devenită funcţională în urma alegerilor libere). Didacticul acţionează ca o mână care şterge, corijează, justifică, întemeiază, dă substanţă dorinţei dominante, validată politic şi sociologic.

Proiectul axiologic în materie de educaţie se creionează nu numaidecât din interior, de către „oamenii şcolii", cu competenţele, dorinţele şi interesele specifice, ci şi din exterior, de către instanţe ce comandă învăţământului ce şi cât trebuie să facă. Exterioritatea alimentează şi prescrie sarcini, scopuri, obiective. Din exterior, acestea se pot vedea mai clar.

Din interior însă, lucrurile se pot înfăptui mai bine şi în cunoştinţă de cauză. Interioritatea pune în acord realitatea cu finalitatea, lucrând şi funcţionând.

A lăsa numai cadrele didactice să decidă în legătură cu propriul câmp de probleme este tot atât de nociv cu a-i lăsa numai pe alţii, din afara sistemului de învăţământ, să hotărască asupra mersului lucrurilor. Şi în această situaţie, ar fi necesară o împletire şi o completare a competenţelor. Situaţie care încă se mai lasă aşteptată.

5. Educaţia – raţionalistă sau umanistă?

Orice demers formativ presupune o pregătire a individului pentru a face faţă solicitărilor exterioare, dar şi interioare. A-l forma pentru o profesie, pentru a se pune la dispoziţia celorlalţi, pentru a se integra în comunitate reprezintă un prim obiectiv al educaţiei. A-l forma – în plus – pentru a se cunoaşte pe sine, pentru a-şi da răspuns la propriile căutări şi interogaţii, pentru a lua o poziţie faţă de ceea ce află sau se întâmplă în jur constituie un al doilea obiectiv, nu mai puţin important decât primul.

Constatăm însă că al doilea „pachet" de obiective este de multe ori desconsiderat, dacă nu cel mult considerat a fi implicit. Educaţia este centrată în continuare pe acumularea de cunoştinţe, are o fizionomie puternic raţionalistă, a devenit mult mai pragmatică, vizându-se cu prioritate apropiatul, competenţa cerută de piaţa muncii, vandabilul. De ce să se mai studieze atâta literatură, religie, psihologie, logică, limbă greacă sau latină, chiar matematică, dacă acestea nu „ajută" la nimic? De ce să ne mai împodobim atât de mult spiritul sau interioritatea dacă mai multă chemare o au competenţa vizibilă, acribia profesională, exterioritatea şi faţada? Nu-i suficient că individul „ştie" sau „ştie să facă"? De ce să ne mai intereseze ce „este" el, ce are pe „dedesubt", ce „crede", ce „poate să devină"?

O societate sănătoasă are nevoie de oameni în stare să se înţeleagă, să se autoconducă, să-şi dobândească libertatea şi s-o folosească în mod corespunzător. „Dominaţia numărului (ca temei şi legitimitate a deciziei) – subliniază Gabriel Albu (1998, p. 182) – constituie un mare pericol pentru prosperitatea şi sănătatea unei societăţi dacă se pierde din vedere calitatea indivizilor care o compun şi a relaţiilor dintre ei". O educaţie care nu se adresează interiorităţii rămâne incompletă şi chiar nocivă.

Realitatea apropiată ne arată de multe ori unde poate duce o educaţie polarizată pe instrucţie şi cunoaştere: indivizi deosebit de „echipaţi" din punct de vedere intelectual, dar care clachează sub aspect emoţional sau comportamental; „bestii exacte" care îşi pun competenţa în slujba unor scopuri reprobabile; buni profesionişti, dar care sub aspectul moralităţii lasă de dorit etc. Trăim, desigur, într-o societate a cunoaşterii şi asta ne obligă să învăţăm să o manevrăm. Dar cu noi cum rămâne?

Finalitatea autentică a educaţiei stă în pregătirea persoanei pentru a sesiza semnificaţiile adânci ale realităţii (*cf.* Giussani, 2005, pp. 36-39). A realităţii de lângă noi, dar şi din noi înşine. Aceasta presupune nu numai o poziţionare exterioară, contemplativă, detaşată, ci şi o trăire pe cont propriu a acestei realităţi. Realitatea nu are nici o noimă dacă este doar descrisă, ştiută, nu şi experimentată, trecută prin filtrul unei subiectivităţi sau sensibilităţi. Realitatea nu este cunoscută cu adevărat dacă nu este „realizată" semnificaţia ei la nivelul unei experienţe individuale. Aceasta ar însemna să ne „ridicăm" deasupra ei, să o integrăm în multiplele date ale experienţei – ale altora sau ale noastre.

Realitatea nu trebuie doar ştiută, ci şi ratificată prin intermediul unei angajări existenţiale. Despre durere sau iubire poţi să afli mai multe dacă le şi consimţi (prin proiecţie sau trăire efectivă). Desigur, şcoala nu poate „reface" toate experienţele posibile ale omenirii, iar teoriile sau stările despre care se discută în sala de clasă nu pot fi „personalizate". Nu poate fi „trăită" teoria relativităţii, nici presupoziţia Big Bangului, nici criza economică, nici cine ştie ce boală de stomac... Însă, semnificaţiile acestor situaţii, ca şi rezonanţele lor în mintea şi sufletul celor care învaţă pot fi „realizate" prin diversele poziţionări sau atitudini faţă de acestea. Numai că în programele şcolare nu sunt vizate şi astfel de obiective educaţionale...

Şi totuşi, încearcă şcoala noastră aşa ceva? Doar paşi timizi. Avem de-a face cu un învăţământ pus pe descriere, pe acumulare şi mai puţin pe punerea în situaţie şi pe edificarea interioară. Elevul învaţă multe teorii, dar nu este capabil să le încadreze valoric, să le acorde un sens şi un rost. Mai mult, învăţământul nostru cultivă concurenţa şi distanţa intersubiectivă. El îl însingurează pe individ, îl pune în situaţia de competiţie cu un altul; îl ambiţionează să fie mai presus de celălalt, chiar împotriva lui. O cunoştinţă sau o trăire capătă o altă lumină dacă acestea sunt generate printr-o vibrare comună şi coparticipare. Dimensiunea comunitară a învăţării (prin comuniune şi împărtăşire) este din ce în ce mai firavă. Am intrat într-o eră a concursului generalizat, în care învinge cine ştie sau este „mai bun".

Şi mai este un aspect ce trebuie punctat. Învăţământul actual tinde să devină unul de masă, impersonal, pus pe profit şi pe randament. Educaţia se face „cu clasa", cu un grup masiv, şi mai puţin prin intermediul relaţiei duale dintre un maestru şi un discipol. Schimbul uman, personal pare a fi pus între paranteze. Doar la nivelurile mai înalte (master, doctorat) se întrevăd raporturi fireşti, ce pot genera relaţii de colaborare şi cogenerare profitabile. Cu cât urcăm la anumite niveluri de învăţământ, cu atât putem spera la ocazii de învăţare mult mai naturale şi mai autentice. Dar, din păcate, la aceste niveluri nu pot accede prea mulţi şi atunci când acest lucru se întâmplă nu dispare pericolul reiterării a ceea ce s-a întâmplat până acum: o relaţie rutinieră, plicticoasă, birocratică.

6. Educaţia – pregătire pentru valori pe termen lung

Trăim într-o lume în care se valorizează maximal prezentul şi apropiatul. Ceva este catalogat a fi bun sau folositor, inclusiv în educaţie, în măsura în care serveşte unei cauze sau cerinţe concrete. Se spune că învăţământul trebuie să fie centrat pe competenţe pretinse de „piaţa muncii", se critică orientarea „generalistă" sau „abstractă" a educaţiei, se încurajează dimensiunea „antreprenorială" a formării – de la cea primară până la cea universitară. Se repudiază „învechitul", ceea ce nu are legătură cu „viaţa", ceea ce aparent este tras pe linie moartă (greaca, latina), ceea ce nu slujeşte unui scop imediat. Omul este educat prioritar pentru a şti să facă *hic et nunc*, nu şi pentru a şti de ce face ceea ce face, cum ar putea să facă şi altfel, ce acţiune este mai importantă etc. Este nevoie de „roboţei" eficienţi care, aşezaţi cum şi unde trebuie, fac ceea ce sunt programaţi să întreprindă. Scopul educaţional este vizat doar în dimensiunea lui pe termen scurt, şi nu de lungă durată. Dimensiunea finalistă a educaţiei este concepută de multe ori în mod îngust: trebuie să îi formăm pe oameni pentru lumea de azi, şi nu pentru cea care urmează să apară.

Departe de a pune sub semnul întrebării dimensiunea practică a formării, dorim să tragem un semnal de alarmă în legătură cu excesul de „pragmatizare" a educației și înscrierea ei pe extrema „utilitaristă". Şi această luare de atitudine o punem sub semnul următoarelor considerații :

- Dintotdeauna educația a vizat nu doar prezentul, cât mai ales perspectiva (a persoanei, a comunității). Educația este o construcție previzionară, o „con-ducere" a ființei către alte zări decât cea în care este situată la un moment dat. Este propriu educației ca ea să fie cu un pas înainte față de modul în care lumea se arată acum. O educație pertinentă este anticipativă și se face nu numai pentru o lume dată, ci și pentru cea care poate să se ivească. Prin educație, creăm viitorul și îl „forțăm" să se prefigureze în forma dorită. O educație care nu se face cu „fața" către viitor nu are sens, nu este viabilă, nu produce transformări.
- Educația pentru prezent poate să aducă beneficii sigure, așteptate, dar pentru un context dat și un timp determinat. Ea este o formare „de menținere", care conduce la o bună inserție în lume, la intronarea statu-quoului, la stăpânirea sau coabitarea cu scenarii sigure, știute. Aduce un confort și o securitate pentru situații predictabile. Doar atât. Nu face față însă la realitățile inedite, când datele socioculturale se modifică, apar înnoiri, rupturi. Or, lumea este dinamică, evoluțiile sunt de multe ori improbabile, ceea ce conduce, în perspectiva acestei filosofii educaționale, la neadecvare, slabă priză a realității, inoperabilitate în raport cu viitorul posibil.
- Educația trebuie să se așeze și să înceapă cu o pregătire multivalorică, generală, și apoi poate fi orientată spre o zonă anume, prin achiziționarea unor competențe specifice. Profesionalizarea devine autentică atunci când se înalță pe un fundament cultural larg. Cine stăpânește bine instrumentele culturale de bază poate apoi să o ia ușor în orice direcție. De asemenea, doar cel cu un orizont cultural polivalent are mari șanse de a se manifesta mai prolific și creativ în perimetrul unei specializări date.
- Împlinirea omului este adusă de scopuri mari, pe termen lung, și nu de fulgurații teleologice perisabile, nenumărate, ușor de atins. Un scop care este împlinit prea repede încetează să mai constituie o zare de înaintare, de perfecționare. Centrarea educației pe „a avea" în loc de „a fi" conduce la o pervertire a actului paideic. De acaparat statute sau avuții nu este greu ; a ști cum să te raportezi la ele și cum să le utilizezi constituie proba de foc a educației.
- Educația este un act cultural care conduce la sporirea capitalului spiritual al umanității. Omenirea durează nu numai prin civilizație, prin dimensiunile materiale ale culturii, ci și prin formațiunile ei spirituale, prin idei, prin năzuințe, prin credințe. A cultiva aceste valori în mod explicit, inclusiv prin școală, constituie o chestiune de continuitate și salvgardare spirituală. „Artele liberale" nu trebuie percepute ca gratuități, ci ca embleme definitorii pentru evoluția omenirii. Mai degrabă rezistă în istorie ceea ce ține de spirit și simțire decât ceea ce este legat de acțiunea obiectivată în bunuri materiale.

În aceste condiții, educația ar trebui să pună accentul pe înnobilarea omului, pe formarea spiritului, pe acapararea unor instrumente culturale deschise care să-i predispună pe educați la noi explorări și valorizări ale unor aspecte ce nu sunt conturate în prezent. Din acest punct de vedere, ar fi nevoie de o nouă reconfigurare a valorilor și experiențelor de învățare oferite de școală. Un program de învățare ar trebui să cuprindă nu doar ceea ce are uzanță imediată, ci și anumite constante ce țin de instrumentarul de cunoaștere, de înțelegere sau de apreciere a lumii. Nu cunoștințe trebuie pre-date persoanei, ci metodologii de a ajunge la ele, de a le înțelege sensul și a le valorifica în contexte posibile.

O educaţie autentică trebuie să se muleze pe un raport inteligent între valoarea perenă şi valoarea circumstanţială, între constant şi tranzitoriu, între proximitate şi îndepărtat, între contingent şi veşnicie. Cu cât vom situa aceste valori mai aproape de imediat, cu atât vom produce oameni care se vor „înşuruba" doar eficient în lumea dată. Cu cât ne vom deschide către perspective de durată, cu atât mai mult vom forma competenţe deschise capabile să se extindă, să se autoreproducă şi să evolueze. Un învăţământ direcţionat doar către prezentul imediat ignoră tot ce este valoare universală sau transversală. În general, regimurile autoritare au oroare faţă de ceea ce înseamnă deschidere universalistă, prin studierea, de pildă, a unor discipline precum Logica, Psihologia, Literatura sau istoria universală, Limbile clasice sau moderne etc., care au menirea de a deschide minţile şi sufletele oamenilor. Oportunitatea unei materii şcolare nu trebuie fixată doar după consecinţele sau deschiderile practice imediate. Fizica, Chimia, Matematica nu sunt mai „folositoare" decât Filosofia, Latina sau Religia, de pildă. Materiile prefigurate în programul şcolar nu pot fi şi nu trebuie judecate după „valoarea lor de piaţă". Şcoala nu trebuie să se reducă la o „anexă", la un „incubator" al „lumii muncii". Chiar dacă trăim într-un timp în care sunt clamate competenţele practice, să nu neglijăm formarea unor calităţi ce ţin de frumuseţea sau coerenţa interioară, comportamentală. Unor competenţe acţionale trebuie să le asociem şi caractere pe măsură. Degeaba omul ştie să facă ceva, dacă nu o face cu bunătate spre folosul celorlalţi şi spre bucuria lui.

Profesorul lucrează pe termen lung, în perspectiva unei temporalităţi fără margini. Chiar dacă acţionează într-un context dat şi este supus unei normativităţi contingente, opera sa se va materializa într-un timp îndepărtat şi, de cele mai multe ori, după ce acesta iese din scenă. Orice gesticulaţie cu caracter paideic consumată acum va avea reverberaţii peste ani. Dascălul lucrează cu faţa către viitor, către veşnicie. Asemenea unui sacerdot, profesorul se apleacă asupra unei alchimii sufleteşti pe care o pregăteşte să perceapă şi să întâmpine veşnicia. El nu lucrează numai pentru lumea de aici, ci şi pentru cea viitoare...

Note bibliografice

Albu, Gabriel, 1998, *Introducere într-o pedagogie a libertăţii. Despre libertatea copilului şi autoritatea adultului*, Editura Polirom, Iaşi.

Cristea, Sorin, 2008, „Proiectarea, organizarea şi funcţionarea sistemului de educaţie din România", în *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat şi gradul didactic II*, Editura Polirom, Iaşi.

Fourez, Gérard, 1998, *Eduquer. Enseignantes, élèves, écoles, éthiques, sociétés*, ed. a II-a, Editions De Boeck Université, Bruxelles.

Giussani, Luigi, 2005, *Riscul educativ*, Editura Corint, Bucureşti.

Houssaye, Jean, 1996, *Autorité ou éducation ?*, ESF Editeur, Paris.

Lurcat, Liliane, 2001, *Vers une école totalitaire. L'enfance massifiée à l'école et dans la société*, Francois-Xavier de Guibert, Paris.

Lecointe, Michel, 2001, „L'évaluation «instituante»", în *Evaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*, Editions De Boeck Université, Bruxelles.

Maulini, Olivier; Perrenoud, Philippe, 2005, „La forme scolaire de l'éducation de base: tensions interne et évolutions", în Maulini, Olivier; Montandon, Cleopatre (coord.), *Les formes de l'éducation: variétés et variations*, Editions De Boeck Université, Bruxelles.

Miroiu, Adrian (coord.), 1998, *Învăţământul românesc azi. Studiu de diagnoză*, Editura Polirom, Iaşi.

Stan, Emil, 1999, *Profesorul între autoritate şi prestigiu*, Editura Teora, Bucureşti.

Ulrich, Cătălina, 2007, *Postmodernism şi educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, RA, Bucureşti.

Capitolul 2

Pedagogia – ştiinţă a educaţiei

Pedagogia ca interogaţie asupra educaţiei • Temeiuri epistemologice ale discursului pedagogic • Sistemul ştiinţelor educaţiei • Cercetarea pedagogică. Relaţia dintre teoria şi practica educaţională • Dileme şi sfidări ale pedagogiei

1. Pedagogia ca interogaţie asupra educaţiei

Omul fiinţează şi devine ceea ce este prin educaţie. Practica educativă este una dintre cele mai importante activităţi specifice comunităţilor umane. Din momentul în care omul a apărut, educaţia l-a însoţit, l-a modelat, l-a spiritualizat. Ca orice tip de practică umană, aceasta a fost şi este dublată de reflecţie, de interogaţie, de punere sub semnul şi ghidajul raţionalităţii. Reflecţia pedagogică s-a născut odată cu faptul educativ.

Din punct de vedere etimologic, termenul „pedagogie" derivă din cuvântul grecesc *paidagôgia* (de la *pais*, *paidos* = copil şi *agogé* = acţiunea de a conduce), semnificând, în sensul propriu al cuvântului, *conducerea* copilului, creşterea acestuia sub aspect practic, concret. În greaca veche, mai există un termen provenit din aceeaşi rădăcină lingvistică, cel de *paidagogos*, care îl desemnează pe sclavul însărcinat cu conducerea copiilor la şcoală. Pedagogul antic era un serv, de origine deseori obscură, îndeplinind o funcţie umilă, neluată în seamă. În perioada modernă, pedagogul, identificat cu „grămăticul", a constituit de multe ori ţinta sarcasmelor şi criticilor gânditorilor pentru dogmatismul şi manifestarea lui „pedantă" (termenul „pedant" derivă din aceeaşi rădăcină ca şi cuvântul „pedagog"). De aici, poate, şi umbra uşor depreciativă care mai pluteşte încă atunci când se invocă termenii de pedagogie şi pedagog. În literatura anglo-saxonă, întâlnim doar termenul *education*, care desemnează atât acţiunea de formare a omului, cât şi ştiinţa care studiază această procesualitate.

După cum remarcă un analist al fundamentării teoretice a ştiinţelor educaţiei (Avanzini, 1992, p. 95), acestea au în comun faptul că se apleacă asupra unui „obiect" care este un „subiect" în curs de a se forma şi asupra căruia se exercită o acţiune reglementată de principii, de reguli. Aceste ştiinţe sugerează sau interzic anumite practici educative, în conformitate cu norme axiologice, deontologice, praxiologice, norme care au ceva subiectiv în însăşi natura lor. Ştiinţele educaţiei sunt mai maleabile, mai deschise variabilelor subiective tocmai pentru că ele vizează o stare prezentă sau deziderativă a fiinţei umane.

Invocând nevoia unei clasificări a ştiinţelor educaţiei, Guy Avanzini (1992, p. 60) sugerează raportarea acestora la trei componente ale actului educativ :

a) finalităţile filosofice, religioase, culturale, sociale pe care le va urmări educaţia în cadrul societăţii ;
b) structura internă a ceea ce se predă, adică modalitatea de pregătire şi vehiculare a conţinutului educaţiei ;
c) problematica subiectului ce are ca sarcină încorporarea cunoştinţelor şi deprinderilor (studierea educatului din perspectivă biologică, psihologică, sociologică, etnologică).

O taxonomie asemănătoare cu cea expusă mai sus întâlnim la pedagogul spaniol Jose Luis Garcia Garrido (1995, pp. 176-180). Acesta porneşte de la cele trei elemente fundamentale ale procesului educativ care predispun la interogaţii oarecum speciale : *scopurile* spre care tinde procesul educativ, *subiecţii* sau *actorii* procesului şi *mijloacele* sau *căile* pe care aceştia le folosesc pentru a atinge scopurile. Ştiinţele educaţiei care vizează scopurile pot fi denumite *ştiinţe teleologice ale educaţiei* (Filosofia şi Teleologia educaţiei). Cele care se ocupă cu actorii sau contextul în care aceştia fiinţează poartă denumirea de *ştiinţe antropologice ale educaţiei* (Biologia, Psihologia, Sociologia şi Antropologia educaţiei). În fine, ştiinţele care se apleacă asupra căilor folosite pentru a ajunge la împlinirea scopurilor pot fi denumite *ştiinţe metodologice* (Didactica, Politica, Economia şi planificarea educaţiei, Orientarea şcolară şi profesională). Aceste trei grupe de ştiinţe au în comun faptul că nu abordează întreg procesul educativ, ci doar segmente concrete ale acestuia, într-o perspectivă teoretică bazată pe descompunerea gnoseologică progresivă a elementelor constitutive. Autorul le numeşte, din această cauză, *ştiinţe analitice ale educaţiei*. Atunci când procesele educative sunt abordate în totalitatea lor, dar prin subsumarea unor analize parcelate, avem de-a face cu *ştiinţe analitico-sintetice* (Istoria educaţiei şi Educaţia comparată). Când este vizat procesul educativ în ansamblul său, într-o perspectivă holistică, sunt invocate *ştiinţele sintetice ale educaţiei* (Pedagogia generală şi Pedagogia diferenţială).

O interesantă şi pertinentă discuţie asupra statutului epistemologic al pedagogiei întâlnim în lucrarea lui Cezar Bârzea, *Arta şi ştiinţa educaţiei* (1995). Prestaţia teoretică a autorului citat vizează câteva obiective clare : definirea, în interiorul pedagogiei, a ceea ce este ştiinţă şi non-ştiinţă, evaluarea capacităţii ştiinţei educaţiei de a rezolva problemele specifice ale „obiectului" său, definirea condiţiilor epistemologice proprii acestei ştiinţe. Analizele întreprinse, pe baza unor supoziţii epistemice de ultimă oră, vin să acrediteze, o dată în plus, demnitatea teoretică a ştiinţelor educaţiei.

În perspectivă istorică, pedagogia a evoluat de la stadiul sentinţelor empirice, spontane („pedagogia populară") până la cel al reflecţiei sistematice de factură filosofică sau ştiinţifică. Întruchipările actuale ale pedagogiei se înscriu într-un spectru destul de larg ; unele direcţii de cercetare se bazează pe studierea faptelor prin experimentare şi cercetare cantitativă a datelor cu privire la educaţie, altele se bazează pe interpretare şi speculaţie sau pe factori de ordin teoretic. Ambele traiecte de evoluţie sunt benefice şi necesare progresului acestei ştiinţe. Contactul cu evoluţia faptelor trebuie păstrat (fără a aluneca în factologie sau empirism îngust), însă sunt necesare, în plus, şi demersuri de semnificare şi reflecţie asupra rezultatelor analizelor. Sporul cognitiv este asigurat prin complementaritatea şi jocul perspectivelor posibile de îmbogăţire şi validare a practicilor sau teoriilor pedagogice.

În ce priveşte dilema dacă pedagogia este o ştiinţă, o tehnică sau o artă, înclinăm să credem că disciplina în discuţie este *ştiinţă*, discurs teoretic asupra unui fenomen care,

în unele circumstanţe, se prelungeşte în acţiuni concrete, întruchipând astfel note ale tehnicii (tehnica educativă). Nu credem că pedagogia este o artă (decât în cazuri speciale, când pedagogul este un artist al cuvântului, care scrie o pedagogie expresivă, asemenea literaturii ; putem spune că J.-J. Rousseau este un pedagog-artist). *Calitatea de artă aparţine practicii paideutice, şi mai puţin discursului purtat asupra acestei practici, deci educaţia poate fi o artă.* Este adevărat că, uneori, pedagogul (cel care sugerează sau propune un sistem de gândire asupra educaţiei) este şi educator. Dar el este artist prin ceea ce face, şi mai puţin prin ceea ce scrie sau gândeşte despre activităţile lui. Pedagogia scrisă de Pestalozzi sau Herbart nu este o artă ; educaţia care se realizează în acord cu tezele lui Pestalozzi sau Herbart poate fi însă o artă. Cum estetica nu este o artă, ci discurs asupra artei, care are menirea de a studia şi interpreta fenomenul artistic, la fel procedează şi pedagogia, reflectând asupra educaţiei, care, în viziunea unora, este *şi* o artă. Cei care spun că pedagogia este o artă fac confuzie între educaţie şi ştiinţa ce vizează educaţia – pedagogia.

Pedagogia este discurs ştiinţific coerent, structurat ideatic şi tematic, despre fenomenul educaţional. Ea încearcă să se ridice la nivelul de teorie, de explicaţie ştiinţifică (chiar dacă uneori este „amestecată" cu opinabilul, cu dezirabilul, cu norma vizată sau „visată"). Obiectul pe care îl studiază (adică, educaţia), ca acţiune, dinamică, procedură, poate împrumuta calităţile unei întreprinderi artistice (prin harul, talentul, inspiraţia, creativitatea profesorului). Ar deveni artă în măsura în care şi alte ştiinţe ating acest statut – asta dacă ne gândim strict la creativitatea ştiinţifică. Însă nu tot ce înseamnă creativitate trimite direct al artă. Poţi să fii creativ în orice domeniu ideatic, teoretic, reflexiv, însă nu înseamnă că faci artă. Înclinăm să credem că pedagogia trebuie să fie o ştiinţă. O ştiinţă a felului cum se face educaţia : metodic, deliberat şi chiar cu inspiraţie ! Inclusiv în perspectiva ca aceasta să se consume cu meşteşug, cu dăruire, cu suflet, cu artă...

2. Temeiuri epistemologice ale discursului pedagogic

Discursul asupra pedagogiei ţine de planul metateoretic, mai exact, de dimensiunea reflexivă pe care o presupune o disciplină matură din punct de vedere epistemologic. Nu se poate discuta despre o disciplină (şi, mai ales, în chiar corpul acelei discipline) atunci când ne aflăm în faza „copilăriei" sale, a punerii fundamentelor şi a degajării unui orizont specific de interogaţie. Se pare că pedagogia, ca principală ştiinţă a educaţiei, a atins această demnitate epistemică, dat fiind că sunt îndeplinite o serie de condiţii :

- pedagogia şi-a conturat un obiect de interogaţie, acesta constituindu-se din *fenomenul educativ* şi din unele *consideraţii empirice* despre acest proces ; chiar şi o sentinţă, o normă educativă, etosul educativ ca atare, în măsura în care acestea au fost adoptate şi practicate, chiar şi ele pot fiinţa ca prilejuri de interogaţie sau referenţialuri pentru pedagogie ; deci, şi cumulul teoretic de primă instanţă poate reprezenta un punct de referinţă pentru gândirea asupra educaţiei ; orice acţiune educativă este însoţită de o „aureolă" cu caracter teoretic care face corp comun cu actul respectiv ;
- pedagogia dispune de o serie de metode specifice sau adaptate pentru a cerceta şi explica procesele paideutice ; ea dispune de un instrumentar investigativ, relativ autonom,

care face ca știința despre care vorbim să deslușească și să explice noi fațete ale procesului educativ ; creșterea demnității teoretice a pedagogiei este asigurată atât prin chestionarea permanentă a realității, prin cercetări empirice (observația, experimentul, ancheta, chestionarul, testul pedagogic, metoda cazului etc.), cât și printr-o reflecție filosofico-teoretică (așa cum ar fi hermeneutica) sau de ordin deductiv, care conduce la interpretarea din perspectiva unor standarde valorice a datelor concrete primite prin confruntarea directă cu realitatea cercetată ;

- interogația pedagogică ajunge la decelarea și stabilirea unor regularități, a unor norme, a unor legi care poartă denumirea de principii pedagogice (identificabile la nivelul structural și funcțional al educației în genere ; cele mai cunoscute sunt principiile didactice) ; orice știință, demnă de acest nume, identifică legitățile care reglementează domeniul pe care îl cercetează ; de altfel, această cerință constituie o axiomă de bază a epistemologiei : ca să stăpânim mai bine realul, trebuie să-l raționalizăm, să-l sistematizăm conform structurilor noastre cognitive ;
- rezultatele cercetării și reflecției pedagogice sunt stocate în ansambluri explicative numite *teorii* ; explicația pedagogică a ajuns la stadiul unei teorii consistente, sistematice, capabile de a-l instrumentaliza pe cel care practică educația sau cercetează fenomenul educațional ; tezaurizarea cumulului de fapte științifice conferă pedagogiei statutul de știință pertinentă a educației.

Specificul pedagogiei, ca reflecție asupra educației, constă în poziționarea ei într-o perspectivă axiologic-normativă. Desigur că o funcție principală a acestei științe este de a descrie fenomenalitatea educativă, de a arăta, neutral, în ce constau caracteristicile acestui orizont al activității umane. Dar pedagogia nu se reduce numai la observarea a ceea ce există ; ea insistă mai mult asupra a ceea ce este bine și trebuie să fie în perspectivă. Putem vorbi deci de o funcție normativ-prescriptivă a pedagogiei. Stipulăm continuitatea și complementaritatea dintre dimensiunea explicativă și cea prescriptivă a pedagogiei. Emile Durkheim (1980), de pildă, avansează ideea conform căreia educația *care se face* nu poate fi obiectul pedagogiei, întrucât obiectul ei nu e nici acela de a descrie, nici de a explica ceea ce este sau a fost, ci de a determina *ceea ce trebuie să fie*. Pedagogia – în opinia gânditorului francez – nu-și propune să descrie fidel realități date, ci să emită precepte de conduită ; ea se preocupă de felurile în care e concepută educația, nu de maniera de a o practica. Este nevoie de o altă disciplină, care va avea în vedere modalitatea în care se face educația, numită de Durkheim *știința educației*. Aceasta ar avea un triplu obiect de studiu :

- sistemele de educație existente în fiecare țară sau epocă ;
- tipurile de educații și explicarea lor ;
- instituțiile pedagogice și funcționarea acestora.

Credem că punctul de vedere al pedagogului și sociologului francez este restrictiv, întrucât pot exista și științe normative, nu numai constatativ-explicative. Este drept că știința trebuie să afișeze o neutralitate în raport cu obiectul cercetării, să pună în paranteze subiectivitatea (cu dorințele, interesele, expectanțele subsecvente) celui care cercetează sau emite un punct de vedere ; nu numai realul este demn de a fi cercetat, ci și posibilul, viitorul probabil. Știința (și, implicit, pedagogia) poate fi o punte între real și posibil, o cale de concretizare a gândurilor prezente în fapte de perspectivă, o modalitate de translare

a dezirabilităţii în act. De aceea, din preocupările pedagogiei nu va trebui să lipsească ceea ce poate fi, căci ceea ce urmează a se întruchipa este precedat de ideea întemeiată exemplar acum. Ştiinţa educaţiei nu va încremeni în faţa unei realităţi şi nu se va supune limitelor prezentului, ci se va aventura să construiască proiecte, scenarii, trasee paideutice dezirabile şi concretizabile în perspectiva devenirii temporale. Mai facem observaţia că pedagogiei i s-a reproşat (uneori, pe drept!) tocmai această capacitate de a opera cu viitorii probabili, cu incontrolabilul, în genere. Dacă psihologia, de pildă, are în vedere faptul psihic manifest, consumat, observabil, pedagogia poate merge către ceea ce doar se crede sau se speră a exista, a fiinţa. Cu pedagogia poţi mai uşor minţi sau manipula. Pedagogia este mai mult expusă contrafactualităţii decât alte discipline, întrucât cu ajutorul ei poţi uşor fabrica ficţiuni sau utopii, reuşeşti să induci în eroare proiectând calităţi inaccesibile pentru indivizi, îi poţi manevra pe oameni înspre ţinte supraindividuale, către scopuri urmărite de alţii. Este foarte adevărat că unele regimuri politice pot abuza şi exploata această predispoziţie a pedagogiei de a controla sau opera asupra imaginarului individual sau social. Dar nu este corect să se tragă de aici concluzia că ştiinţa educaţiei nu ar avea dreptul de a prevedea şi de a prescrie ceea ce trebuie sau este bine să se întreprindă.

Pedagogia se particularizează, în raport cu celelalte discipline ce studiază fenomenul educativ, prin aceea că se opreşte asupra *producerii intenţionate a unor modificări în structura internă a personalităţii* (Drăgan, Nicola, 1995, p. 12). O parte din mecanismele producerii modificărilor în structura comportamentală a copilului pot fi *explicate* (conexiunile cauzale previzibile), altele pot fi doar racordate la strategia *înţelegerii* (printr-un efort de valorificare şi imaginare a traiectoriilor posibile). Înţelegerea fenomenelor educative presupune „străduinţa de pătrundere în intimitatea fenomenului investigat prin decodificarea unor sensuri şi interacţiuni posibile pe baza includerii şi raportării lor la un cadru conceptual mai larg, elaborat în prealabil şi sedimentat în experienţa sa. O asemenea raportare oferă informaţii inedite asupra fenomenului investigat, chiar dacă cea mai mare parte dintre ele implică un coeficient de incertitudine, urmând să fie apoi integrate într-o perspectivă mai largă, întemeiată pe descriere şi explicaţie" (1995, p. 13). Aşadar, teoria pedagogică presupune mai multe niveluri de profunzime şi extensiune a expozeului teoretic, niveluri ce se înscriu de la precis la difuz, de la certitudine la probabilitate, de la constatare la proiecţie, de la existenţă la dorinţă, de la real la imaginar. Mai trebuie spus că pedagogia s-a diferenţiat şi cunoaşte mai multe subdiviziuni, cu câmpuri speciale de cercetare. Unele dintre acestea sunt preponderent practice (metodicele, de pildă), altele au un conţinut şi se exprimă printr-un discurs mai abstract (filosofia educaţiei). Ioan Nicola face distincţia între pedagogia generală, care este o ramură preponderent speculativă, şi pedagogia şcolară, ce prezintă un caracter prioritar pozitiv şi operaţional. Aceasta din urmă ar avea, după pedagogul amintit (1994, p. 40), următoarele sarcini:

- studierea activităţii şi comportamentului profesorului ca agent al acţiunii educaţionale în şcoală (personalitatea, pregătirea, aptitudinile, deprinderile acestuia);
- studierea tehnologiei educaţionale, respectiv a strategiilor didactice, a mijloacelor de predare-învăţare, formelor de organizare a procesului de învăţământ, a relaţiei profesor-elev;
- investigarea activităţii şi comportamentului elevilor în activitatea de învăţare din şcoală, precum şi în mod diferenţiat în funcţie de obiectele de învăţământ;
- studierea sistemului de învăţământ, a diferitelor sale componente, prin prisma eficienţei lor pedagogice şi a relaţiilor dintre ele.

Pedagogia este un tip de discurs în continuă îmbogăţire şi expansiune. De altfel, pedagogia a evoluat ascendent în decursul istoriei, parcurgând mai multe etape:

a) pedagogia populară; aceasta constă în cumulul de observaţii, generalizări sau abstractizări spontane, exprimate în proverbe, sentinţe empirice, material sapienţial care sintetizează experienţa educativă de la nivelul comunităţilor; acest standard de primă instanţă nu este structurat teoretic, dar are o forţă deosebită, chiar şi în societăţile moderne (sub forma etosului moral-educativ al familiei, al grupurilor mici, închise etc.);
b) pedagogia filosofică; este vorba de o formă a pedagogiei bazată pe reflecţie, pe deducţie filosofică, pe intuiţii uneori geniale ale marilor gânditori; mai toţi marii filosofi au enunţat idei cu privire la educaţia speciei umane (Socrate, Platon, Aristotel, Toma d'Aquino, Comenius, Rousseau etc.);
c) pedagogia experimentală; această specie a pedagogiei s-a dezvoltat în a doua jumătate a veacului al XIX-lea când în locul deducţiei se impune studierea faptelor prin recursul la metoda experimentală; premisa constă în a pleca de la intuirea directă a realităţilor educaţionale (prin observaţia sistematică, prin măsurători) continuând cu decelarea şi interpretarea adevărurilor obţinute;
d) pedagogia ca ramură disciplinară ştiinţifică; este vorba de pedagogia actuală care s-a autonomizat atât de mult şi şi-a perfectat arsenalul investigativ, cercetarea dobândind un caracter interdisciplinar; totodată, s-au intensificat legăturile cu noi domenii precum genetica, cibernetica, politologia, statistica etc.

Stadiile de mai sus sunt relevante şi datorită faptului că ele nu au dispărut, ci se manifestă simultan, complementar, printr-o circularitate ideatică ce asigură o îmbogăţire epistemică. În orice abordare pedagogică sunt presupuse, într-o măsură mai mare sau mai mică, toate cele patru ipostaze etalate mai sus. Chiar şi în cea mai tehnică abordare sunt puse la treabă reflecţiile prealabile ale gânditorilor, reprezentările acestora despre ceea ce este educaţia sau intuiţiile care s-au emis într-o anumită perioadă, inclusiv cele ale cercetătorilor.

Suntem de acord cu poziţia lui Emile Planchard, în viziunea căruia pedagogia „se ocupă cu *ceea ce este*, cu *ceea ce trebuie să fie* şi cu *ceea ce se face*. Este deci ştiinţă *descriptivă*, teorie *normativă*, realizare *practică*" (1992, p. 32). Ca atare, această disciplină dialoghează cu realitatea educaţională, o chestionează şi o analizează, dar ţinteşte şi idealul, edifică şi sugerează ceea ce merită şi poate fi concretizat, chiar şi parţial, în act.

3. Sistemul ştiinţelor educaţiei

În calitate de ştiinţă a educaţiei, pedagogia studiază esenţa şi trăsăturile fenomenului educaţional, scopul şi sarcinile educaţiei, valoarea şi limitele ei, conţinutul, principiile, metodele şi formele de desfăşurare a proceselor paideutice. Este adevărat că educaţia (sau unele componente sau aspecte ale acesteia) se află şi în atenţia altor discipline ştiinţifice. Printre acestea, amintim biologia (care vizează condiţionările neurofiziologice ale dezvoltării copilului), psihologia (interesată de procesele psihice implicate în învăţare), antropologia (care investighează resorturile cultural-istorice în devenirea fiinţei umane), sociologia (ce

radiografiază condiţionările şi repercusiunile sociale ale educaţiei), politologia (care evidenţiază aportul şi funcţionalitatea politicilor şcolare editate la un moment dat) etc. De altfel, ştiinţele invocate mai sus interacţionează şi într-un alt mod cu pedagogia, prin constituirea unor „aliaje" disciplinare, prin interferenţa unor topici şi metode de investigare specifice mai multor discipline. Se vorbeşte astăzi de *ştiinţe ale educaţiei*, care nu sunt decât expresii ale unor conexiuni disciplinare, dintre care amintim : psihologia pedagogică, sociologia educaţiei, axiologia pedagogică, epistemologia pedagogică, igiena şcolară etc. În acelaşi timp, însăşi pedagogia cunoaşte un proces de specializare a teoriei pe domenii, conţinuturi sau etape de vârstă relativ delimitate, formând sistemul disciplinelor pedagogice : pedagogia generală, pedagogia şcolară (cu subdiviziunile: antepre-, pre- şi şcolară), pedagogia specială (surdo-, tiflo-, oligofreno-pedagogia), pedagogiile profesionale (agricolă, economică, artistică, juridică etc.), pedagogia comparată, istoria pedagogiei, filosofia educaţiei, metodicile, pedagogia familiei etc.

Mialaret (1976, pp. 45-46) avansează următorul tablou al ştiinţelor educaţiei :

1. Ştiinţe care vizează condiţiile generale şi locale ale instituţiei şcolare :
   a) istoria educaţiei ;
   b) sociologia educaţiei ;
   c) demografia şcolară ;
   d) economia educaţiei ;
   e) pedagogia comparată.
2. Ştiinţe care studiază relaţia pedagogică şi actul educativ ca atare :
   a) ştiinţele ce au în vedere condiţiile imediate ale actului educativ (fiziologia educaţiei, psihologia educaţiei, psihosociologia grupurilor şcolare, ştiinţele comunicării) ;
   b) didacticile diferitelor discipline ;
   c) metodologia şi tehnologia predării ;
   d) ştiinţa evaluării.
3. Ştiinţe dedicate reflecţiei şi evoluţiei :
   a) filosofia educaţiei ;
   b) planificarea educaţiei ;
   c) teoria modelelor.

Să descriem foarte pe scurt câteva dintre întruchipările pedagogiei.

Pedagogia generală. Este ipostaza cea mai cuprinzătoare a discursului pedagogic şi are ca obiect studierea legităţilor, a principiilor generale ale educaţiei, cauzalitatea şi determinările acesteia, a dimensiunilor şi formelor educaţiei, specificitatea conţinuturilor care se transmit, a strategiilor şi metodologiilor implicate, a formelor concrete de organizare, conducerea şi dirijarea proceselor instructiv-educative. Pedagogia generală recuperează elementele invariante ale proceselor paideice, ceea ce este constant şi relativ repetabil în orice proces de educaţie.

Pedagogia preşcolară. Reprezintă o „specie" a pedagogiei care se centrează pe specificitatea educaţiei copilului preşcolar, a celui ce intră în prima formă instituţionalizată a educaţiei – grădiniţa.

Pedagogia şcolară. Este acel domeniu al pedagogiei interesat de identificarea problematicii şi tehnicii educative valabile pentru copilul integrat în instituţia şcolară.

Pedagogia specială (surdo-, tiflo-, oligofreno-pedagogia). Are ca obiect educaţia copiilor cu nevoi speciale, a acelor subiecţi ce ies din sfera normalităţii fizice, psihice şi comportamentale.

Pedagogia comparată. Este demersul de reliefare a asemănărilor şi deosebirilor dintre mai multe sisteme educative, editate simultan în mai multe arealuri socioculturale, naţionale, statale.

Sociologia educaţiei. Are ca specificitate abordarea educaţiei şi învăţământului din punct de vedere social, atât prin surprinderea interacţiunilor cu sistemul social global în care are loc educaţia, cât şi prin studierea interacţiunilor din interiorul câmpului educaţional într-o perspectivă sociologică.

Antropologia educaţiei. Este acea preocupare de identificare a resorturilor culturologice ale faptului educaţional, prin cercetarea experienţelor educaţionale editate la scara umanităţii pe diferitele ei trepte de evoluţie.

Filosofia educaţiei. Filosofia educaţiei ar putea avea drept preocupare interogarea procesului educaţional din perspectiva a trei repere: existenţă, cunoaştere şi valori. Centrarea reflecţiei spre jaloanele enunţate deschide trei domenii de cercetare a acestei regiuni a praxisului:

a) ontologia educaţiei, respectiv orizontul tematic ce vizează datul educativ, trăsăturile „fiinţiale" ale spaţiului paideutic: potenţialul fizic şi genetic al actorilor implicaţi, resursele materiale desfăşurate, implicaţiile onticului social asupra exerciţiului educaţional etc.;
b) epistemologia educaţiei, adică domeniul teoretic interesat de posibilităţile şi limitele cunoaşterii fenomenului educativ, de specificul cercetării pedagogice, de criteriile de întemeiere a explicaţiei pedagogice, de analiza logico-retorică a discursului educativ (dar şi al pedagogiei), de normele de consistenţă şi congruenţă a teoriei pedagogice etc.;
c) axiologia educaţiei, orientată spre identificarea valorilor vehiculate sau decantate în educaţie, spre discutarea modului de structurare a acestora, spre punerea problemei dreptului de a le emite, spre depistarea conflictelor valorice şi a unor căi de rezolvare a acestora, spre relevarea dimensiunilor axiologice ale componentelor proceselor educative: finalităţi, conţinuturi, metodologie didactică, forme de organizare şi realizare a educaţiei etc.

Sintagma „ştiinţele educaţiei" tinde să ia locul termenului „pedagogie", acest proces fiind legat de evoluţiile epistemologice actuale, de cerinţele de compartimentare şi specializare a domeniilor de cercetare. Dacă pedagogia poartă conotaţii oarecum speculative, filosofice, ştiinţele educaţiei capătă noi demnităţi epistemice datorită focalizării cercetării asupra aspectelor delimitate, secvenţiale, cu un mai mare aport de date identificate, de multe ori, prin cercetarea unor aspecte concrete, factuale.

Expresia „ştiinţele educaţiei" pare să fie mai largă şi mai permisivă la acţiuni sau procese paideice non-standard mai recente şi poate fi utilizată în complementaritate cu noţiunea de pedagogie, care are un caracter mai aplicat, mai tehnic. Totodată, prin

termenul „pedagogie" desemnăm, mai cu seamă, „nucleul dur", tradiţional al ştiinţelor educaţiei, axul central pe care s-au aşezat/adăugat celelalte specificaţii ce vizează preponderent educaţia din anumite puncte de vedere sau decupează metodologic anumite „felii" ale procesualităţii educaţionale. Pedagogia este o platformă mai bine înrădăcinată istoric şi vine cu o viziune atotcuprinzătoare, integrativă. Epistemologic, pedagogia are o anumită întâietate logică şi istorică şi „inervează" terminologic ştiinţele educaţiei derivate, cumva, din ea.

Chiar dacă expresia „ştiinţele educaţiei" s-a generalizat prin comoditatea ei, criza de legitimitate a pedagogiei a persistat, generând complicaţii epistemologice destul de importante. Iată cinci situaţii de acest tip, evidenţiate de Cezar Bârzea (1995, pp. 136-142) :

a) Ştiinţele educaţiei ca negare a pedagogiei. Din dorinţa de a scăpa de aura depreciativă, mulţi încearcă în mod premeditat să înlocuiască un termen prin celălalt. Atât în spaţiul francofon, cât şi în cel anglo-saxon identificăm o sumedenie de expresii care tind să ia locul tradiţionalei „pedagogii" (*education*, *research in education*, *formation*).
b) Ştiinţele educaţiei ca discipline auxiliare ale pedagogiei. Alţii consideră că pedagogia este atât de importantă încât nu va dispărea niciodată. Expansiunea disciplinară este percepută doar în sânul vechii discipline sub forma „ştiinţelor pedagogice" şi nimic mai mult, ca ramuri sau anexe ale pedagogiei. Sintagma „ştiinţe ale educaţiei" este folosită în mod abuziv. Unii autori preferă să folosească termenii „pedagogie" şi „pedagogii specializate" ; este cazul lui Ştefan Bârsănescu, care compară ştiinţa educaţiei cu un arbore cu două ramuri : pedagogia generală şi pedagogia diferenţială. Pedagogia generală ar cuprinde următoarele ramificaţii : pedagogia sistematică, pedagogia istorică, pedagogia socială, pedagogia comparată, pedagogia internaţională şi pedagogia prospectivă. Ramura pedagogiei diferenţiale înglobează pedagogia vârstelor, pedagogia profesională şi pedagogia defectologică sau curativă.
c) Ştiinţele educaţiei ca program de formare interdisciplinară. La un moment dat (prin anii '60), formarea „generaliştilor" a fost înlocuită cu o pregătire mai flexibilă şi specializată, care a primit numele de „ştiinţele educaţiei". Problematica educaţiei, fiind multireferenţială, s-a apelat la specialişti din alte domenii care au abordat educaţia multidisciplinar, fiecare dintr-un anumit punct de vedere. Multidisciplinaritatea iniţială a evoluat apoi către demersul interdisciplinar.
d) Ştiinţele educaţiei ca miniştiinţe autonome. Împrumuturile din exterior s-au înmulţit şi diversificat. Educaţia devine câmpul de supunere la probă pentru alte ştiinţe umaniste, deja constituite. Educaţia este segmentată în mini-obiecte şi este colonizată de ştiinţe care nu mai comunică între ele, revendicându-şi totuşi, fiecare, obiectul : psihologia educaţiei, sociologia educaţiei, logica educaţiei, antropologia educaţiei etc. În măsura în care aceste discipline evoluează sectar, rămân în cele din urmă fără educaţie.
e) Ştiinţele educaţiei ca expresie a pluralismului pedagogic. Segmentarea de tip microscopic a cercetării este înlocuită cu o perspectivă integrală (menţinută prin obiectul unic – educaţia). Obiectul rămâne unic, dar manierele de interpretare devin multiple, polimorfe. Principiul epistemologic ar fi acesta : se „înaintează" către obiect cu instrumentele cele mai potrivite pentru „partea" care se cercetează ; dacă cei vizaţi sunt actorii singulari, este antrenată psihologia ; dacă se doreşte studierea raporturilor interumane şi a grupurilor, este chemată psihologia socială ; în cazul în care sunt avute în vedere instituţiile şi formele de organizare, atunci sunt invitate sociologia, economia etc.

4. Cercetarea pedagogică. Relaţia dintre teoria şi practica educaţională

Am văzut, în unul dintre paragrafele de mai sus, că o condiţie importantă de ştiinţificitate constă în dispunerea şi punerea în aplicare a unui evantai de metode de cercetare a domeniului de interogaţie – educaţia. Pedagogia şi-a decantat, în decursul vremii, un sistem specific de metode de cercetare, care s-au înmulţit, s-au perfecţionat şi s-au adaptat din ce în ce mai mult la specificitatea obiectului vizat. Metoda de cercetare reprezintă o cale de aflare a adevărurilor legate de educaţie, de structurare şi sistematizare a acestora.

„Creşterea" epistemologică a unei ştiinţe se face pe mai multe căi : intuirea şi observarea realităţii, reflectarea şi poziţionarea speculativă, producerea intenţionată a unor fenomene caracteristice obiectului respectiv şi decelarea acestora, măsurarea unor parametri, stabilirea unor regularităţi şi legităţi, prelucrarea cantitativă a datelor obţinute etc. Nu există o cale „regală", unică de sporire cognitivă ; fiecare profil poate aduce o nouă lumină, poate dezvălui o nouă faţetă a fenomenului educativ. Analiza calitativă şi cea cantitativă se împletesc, se complementează reciproc.

Metodele de cercetare ale pedagogiei pot fi clasificate în funcţie de obiectivele fundamentale urmărite. Din acest punct de vedere, putem vorbi despre :

a) metode de culegere a datelor (observaţia, experimentul, interviul, chestionarul, metoda cazului, testul etc.) ;
b) metode de prelucrare a datelor (metoda statistică, metoda matematică, reprezentarea grafică) ;
c) metode de interpretare a concluziilor (metoda istorică, metoda hermeneutică, metoda psihanalitică etc.).

Vom trece în revistă, în continuare, cele mai importante metode folosite în cercetarea pedagogică.

1. *Metoda observaţiei.* Este una dintre cele mai utilizate metode ale pedagogiei şi constă în urmărirea intenţionată, după un plan, a fenomenelor specifice educaţiei în condiţiile derulării lor normale, naturale. Chiar dacă în fazele iniţiale observaţia este neintenţionată, difuză, fragmentară, în timp, ea se specializează devenind sistematică, organizată, continuă. Eficienţa observaţiei sistematice este dată de respectarea unor condiţii : subiecţii studiaţi nu trebuie să afle că asupra lor se exercită observarea (altfel conduita lor se schimbă), faptele observate se vor consemna imediat şi complet – pentru a nu interfera cu alte fapte sau cu opiniile observatorilor, acelaşi fapt trebuie să se observe de mai multe ori pentru a se evidenţia constanţa sau reiterarea unor fapte, observarea unui fenomen se va realiza într-un context faptic mai larg.

Observaţia de calitate se face după un anumit plan. Cadrul didactic care doreşte să afle mai multe lucruri despre elevii săi utilizând această metodă trebuie să parcurgă următorii paşi :

- evidenţierea unui fapt demn de observat sau stabilirea unui domeniu de urmărit ;
- informarea de ordin teoretic asupra specificităţii domeniului observat ;
- observarea propriu-zisă a faptelor şi consemnarea rezultatelor ;
- interpretarea rezultatelor şi integrarea acestora în câmpul practicii educaţionale.

Această metodă are avantajul că nu cere condiţii speciale de cercetare (aparatură sofisticată, laboratoare etc.) şi nici alocarea unui timp special pentru cercetare. Ea poate fi efectuată în orice moment al activităţii educatorului cu elevii.

Metoda în discuţie prezintă şi unele limitări: observatorul este dependent de fenomenele observate (acestea trebuie mai întâi să se producă, şi apoi să fie decelate), rezultatele observaţiei sunt mai mult abordări calitative ce nu suportă prelucrări de înalt nivel, prin observaţie sunt surprinse consecinţele, nu şi cauzele care generează anumite fenomene.

Metoda observaţiei trebuie corelată şi complementată cu alte metode de cercetare.

2. *Metoda experimentului pedagogic*. Experimentul pedagogic este o „observaţie provocată" şi constă în producerea sau modificarea intenţionată a fenomenelor cu scopul de a le urmări în condiţii favorabile. Experimentul, ca metodă de investigaţie în pedagogie, a fost introdus în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, odată cu autonomizarea discursului pedagogic de celelalte practici ştiinţifice.

Această metodă are următoarele caracteristici: fenomenul ce urmează a fi cercetat se produce „sintetic", în condiţii determinate; se repetă producerea fenomenului respectiv în anumite condiţii; condiţiile de producere se supun unor variaţii sistematice ce pot fi controlate. Experimentul pedagogic se poate clasifica astfel:

1. După obiectul cercetat:
   a) individual;
   b) colectiv.
2. După scopul urmărit:
   a) constatativ;
   b) constructiv;
   c) de verificare.
3. După condiţiile de desfăşurare:
   a) de laborator;
   b) natural.
4. După problematica cercetării:
   a) educativ;
   b) didactic;
   c) organizatoric.
5. După numărul variabilelor independente:
   a) univariat;
   b) multivariat.
6. După nivelul investigaţiei:
   a) transversal;
   b) longitudinal.

3. *Interviul*. Interviul sau ancheta îşi propune să descopere adevăruri pedagogice prin intermediul discuţiilor directe cu actorii implicaţi în educaţie: elevi, profesori, părinţi. Interviul trebuie dinainte pregătit, în funcţie de obiectivul de cercetat şi de natura proiectului de cercetare. Pentru a ajunge la rezultate relevante, ancheta pedagogică trebuie să respecte o serie de reguli procedurale: subiectul va fi convins de necesitatea cunoaşterii realităţii, se va crea o atmosferă de încredere şi convivialitate, se vor asigura discreţia şi anonimatul în legătură cu răspunsurile date, interviatorul va manifesta o atitudine de neutralitate ştiinţifică, nu se va utiliza un limbaj tehnicist, subiecţii nu vor fi forţaţi să

spună altceva decât doresc, se va evita atitudinea autoritară, nu se vor ironiza subiecţii. Cercetătorul pedagog trebuie să tragă concluzii numai din ceea ce spun efectiv subiecţii, şi nu din ceea ce crede el despre fenomenul investigat. Se vor elimina acele generalizări pripite sau interpretări personale.

4. *Chestionarul*. Acest instrument reprezintă o succesiune de întrebări adresate subiecţilor într-o formă scrisă, într-o ordine de natură logică şi psihologică. În elaborarea unui chestionar sunt parcurse mai multe etape :

- elaborarea setului de întrebări în raport cu scopul cercetării ;
- aplicarea iniţială la un grup restrâns în scopul perfecţionării setului de întrebări ;
- aplicarea chestionarului la eşantionul supus cercetării ;
- deschiderea chestionarului şi interpretarea lui.

Un chestionar presupune două părţi : a) o parte introductivă, în care se argumentează necesitatea aplicării acestuia, se scot în evidenţă scopul şi obiectivele aplicării acestui instrument, se dau o serie de indicaţii de completare corectă a răspunsurilor, şi b) o parte în care sunt evocate întrebările punctuale, într-o anumită succesiune şi gradaţie.

Pornind de la natura întrebărilor, chestionarele sunt de mai multe feluri :

- cu răspunsuri închise, ce permit alegeri din mai multe variante fixate (dihotomice, trihotomice, evantai) ;
- cu răspunsuri deschise, la care subiectul îşi construieşte răspunsul în totalitate ;
- cu răspunsuri mixte, care îmbină atribute ale variantelor de mai sus.

Formularea întrebărilor se face respectând anumite condiţii : întrebările trebuie să fie în concordanţă cu natura cercetării, ele trebuie să fie formulate corect şi să aibă sens, să vizeze un singur aspect, să nu inducă sau să nu sugereze răspunsurile celor anchetaţi, să fie explicite şi redactate într-un limbaj cunoscut de elev.

5. *Metoda cercetării produselor activităţii*. Produsele activităţii sunt materializări ale cunoştinţelor, abilităţilor, valorilor încorporate de elevi şi ele pot da seama de calitatea şi profunzimea activităţii instructiv-educative. În gama produselor realizate de elevi pot intra caietele de teme sau notiţe, tezele, lucrările trimestriale sau semestriale, referatele, portofoliile, compoziţiile, alte lucrări personale (desene, albume). Aceste lucrări reflectă în mod fidel calitatea instrucţiei, înclinaţiile, dispoziţiile naturale, interesele şi aspiraţiile elevilor. Se poate constata cu acest prilej nivelul pregătirii elevilor în raport cu cerinţele politicilor şcolare, dar şi atenţia acordată de cadrele didactice unor aspecte importante ale pregătirii elevilor.

6. *Metoda cazului*. Constă în studierea unor situaţii reprezentative pentru a ajunge la anumite concluzii cu caracter teoretic sau practic. Punerea în aplicare a acestei metode presupune parcurgerea următoarelor etape :

- selectarea subiecţilor ce vor fi supuşi studiului ;
- adunarea unor date despre subiecţi prin aplicarea mai multor metode ;
- realizarea unei sinteze în legătură cu datele adunate sub formă de diagnostic ;
- concretizarea unor concluzii la realităţile educaţionale în desfăşurare ;
- urmărirea în timp a măsurilor adoptate.

În situaţie de insucces, se reia studiul de caz, se identifică un alt diagnostic şi se prescrie un alt tratament.

7. *Testul*. Acest instrument reprezintă o probă standardizată, de obicei scrisă, care se administrează subiecţilor şi prin care se urmăreşte măsurarea cât mai obiectivă a unui fenomen psihic, comportamental, aptitudinal, achiziţional. Implicarea testelor în cercetarea pedagogică presupune parcurgerea mai multor etape: elaborarea propriu-zisă a testului, aplicarea testului, interpretarea datelor. Cel mai utilizat test este testul de cunoştinţe (sau docimologic, asupra căruia vom insista mai mult în capitolul dedicat evaluării şcolare). Rezultatele obţinute în urma recurgerii la testare nu sunt întotdeauna concludente, fapt ce impune necesitatea recurgerii la instrumente complementare de cunoaştere a realităţii educaţionale.

8. *Metodele sociometrice*. Astfel de instrumente se utilizează pentru diagnosticarea şi ameliorarea calităţii relaţiilor interpersonale de la nivelul grupului şcolar. În această categorie intră următoarele tipuri de metode:

- *Testul sociometric*. Acest instrument a fost sugerat de sociologul american de origine română Jacob Moreno. Constă într-un set de întrebări prin care se încearcă să se cunoască preferinţele socioafective ale membrilor unui grup, care sunt liderii informali, care sunt antipatiile sau simpatiile în grup, care sunt marginalii sau excluşii dintr-o clasă. Întrebările trebuie să-i vizeze pe elevi în situaţii reprezentative, concludente.
- *Matricea sociometrică*. Reprezintă un tabel bidimensional cu două intrări în care sunt consemnate rezultatele testului sociometric.
- *Sociograma*. Reprezintă forma grafică a raporturilor interpersonale aşa cum sunt configurate la nivelul microgrupului-clasă. În ea se vizualizează rezultatele de la cele două instrumente de mai sus.

O problemă permanentă a cercetării din acest domeniu rămâne comunicarea dintre teoria la care se accede şi practica pedagogică. Se poate constata destul de des o discontinuitate flagrantă între discurs şi realitate, câmpul ideatic şi realitatea educaţională. Se ajunge, astfel, la teorii „frumoase", dar care sunt rupte de realitate, imposibil de absorbit sau aplicat de către realitatea proximă, după cum se poate ajunge la o închidere a practicii în propriile limite, la un practicism suficient sieşi, care refuză orice confruntare cu ceea ce este nou în domeniul reflecţiei ştiinţifice.

Barierele invocate pot avea etiologii multiple: inerţie, blocaj psihologic, neîncredere, bariere ideologice, miopie politică etc. Orice idee nouă sau importantă în materie de psihopedagogie trebuie să fie luată în considerare şi aplicată pentru a-şi dovedi valoarea. În fond, utilizatorii (profesorii, planificatorii, administratorii, factorii de decizie, părinţii) sunt cei care validează (indirect), în ultimă instanţă, ceea ce se produce în câmpul cercetării de acest gen. În acelaşi timp, aceştia trebuie să stimuleze şi să susţină cercetarea, să provoace noi teme de discuţie, să susţină material investigaţiile şi cercetările.

Specialiştii în domeniu (Văideanu, 1988, pp. 296-298) revendică două tipuri de cercetări psihopedagogice:

1. Cercetarea sistematică. Aceasta este întreprinsă de specialişti şi se derulează în instituţiile de profil. Există mai multe modele de cercetare: cercetarea centrată pe decizie, cercetarea axată pe cunoaştere, cercetarea în scopul sensibilizării generale şi cercetarea bazată pe interacţiune socială;
2. Cercetarea spontană. Acest tip de cercetare este propus şi efectuat chiar de practicieni, pornind de la problemele concrete cu care sunt confruntaţi. Iniţiativa demersului investigativ aparţine educatorului, iar principalul avantaj constă în aceea că drumul

dintre cercetarea şi aplicarea rezultatelor este foarte scurt. Cercetarea spontană este o modalitate de implicare a educatorilor în inovarea şi reformarea strategiilor educative.

Trebuie spus că o serie de minusuri sunt generate şi de faptul că multe dintre cadrele didactice nu mai menţin o legătură optimă cu ceea ce este nou în materie de cercetare şi inovare în peisajul psihopedagogic. Numeroşi profesori, odată ce au terminat un program de formare iniţială, se blochează în propriile paradigme de gândire şi acţiune, refuzând să absoarbă ceea ce se descoperă pe acest tărâm, îşi fac şi se refugiază în „propria" pedagogie – de fapt, o însăilare de amintiri, idei retardate, şabloane procedurale, vorbărie goală. Totodată, şi cercetătorii pot greşi prin cantonarea în probleme abstracte, prin investigarea unor fapte irelevante, prin tipul de discurs avansat care este uneori sofisticat, tehnicist. Neîncrederea este alimentată şi de calitatea unor factori de decizie care, deseori, nu au pregătirea necesară, nu au acoperire profesională (ci doar politică!), care dau dovadă de amatorism sau crasă incompetenţă în materie de psihopedagogie (am fi curioşi câţi dintre demnitarii din Ministerul Educaţiei ar trece un simplu examen la pedagogie!). Nu pretindem ca factorii de decizie să fie cercetători, ci să fie permisivi faţă de noul adus de ştiinţă, să deceleze între adevărata şi falsa pedagogie, să „adulmece" ideile novatoare care pot perfecta sistemul naţional de educaţie.

5. Dileme şi sfidări ale pedagogiei

Asupra statutului teoretic al pedagogiei se manifestă, în continuare, o adevărată dispută între exponenţii mai multor puncte de vedere. Trebuie remarcat faptul că nu toţi teoreticienii (chiar pedagogi) au o atitudine pozitivă, reverenţioasă. Chiar termenul în sine stârneşte un fel de repulsie, întrucât problemele puse de această disciplină nu fac trimitere întotdeauna la o lume veritabilă, de oameni concreţi, ci la „o lume în care viaţa reală este înlocuită de predare, unde abordarea cea mai serioasă este aplicată, de fapt, la lucruri puerile" (Reboul, 1977, p. 58). Unii teoreticieni apreciază faptul că pedagogia continuă să fie un amestec pestriţ de sentinţe ale bunului-simţ şi mai puţin un sistem elaborat de aserţiuni clare, coerente, verificabile.

În opinia unor autori occidentali, întreaga pedagogie actuală nu este decât o mitologie a educaţiei, un folclor modernizat, care cuprinde practici cutumiere, povestiri despre elevi-model şi profesori-eroi, legende de morală educativă. Miturile educaţiei se specializează în mitul obiectivelor comportamentale, mitul „bunei metode", mitul geniului ignorat, al tineretului iresponsabil, al tehnologiei atotputernice, al motivaţiei prin competiţie (*cf.* Bârzea, 1995, p. 39). Pedagogia devine o mitologie actualizată, o propedeutică a modelelor, livrată cu ingeniozitate în perspectiva că parte din prescripţiile sale vor fi conştientizate şi aplicate. Discursul pedagogic însuşi este saturat de metaforele formării, de prescripţii morale ce caută o legitimare. Istoria gândirii pedagogice, ca şi practica educativă recurg la un portofoliu de metafore ale formării dintre cele mai incitante. Când adevărul raţional este prea fluent şi greu de surprins în concepte, se recurge la vagul expresiilor artistice. Când nu poţi să spui lucrurilor pe nume, recurgi la poezie. „Metaforele educaţionale larg uzitate sunt folositoare în reflectarea şi organizarea gândirii şi practicii sociale propuse în procesul de şcolarizare, însă nu se lasă cuprinse de confirmaţia sau

predicţia experimentală.” (Scheffer, 1960, p. 52) Ele funcţionează ca injoncţiuni praxiologice eficiente, chiar dacă din punct de vedere epistemologic sunt difuze. Nanine Charbonnel (1991, p. 33) scoate în evidenţă următoarele metafore ale educaţiei şi educatorului, redate sub formă substantivală, care sunt simultan moduri de a vorbi despre educaţie şi de a înţelege statutul educatorului :

1. ghid al călătoriei (pe pământ sau pe mare) ;
2. îngrijitor, executor ;
3. grădinar, agricultor ;
4. olar, sculptor, modelator ;
5. gravor, cel care înscrie sau scrie ;
6. purtător de lumină ;
7. păstor, crescător (pescar, vânător) ;
8. constructor, arhitect, artizan (tâmplar, ţesător) ;
9. născător, mamă, tată ;
10. descoperitor şi exploatator al comorii, al pietrelor preţioase ;
11. medic, vindecător, chirurg ;
12. războinic, luptător, gardian.

Toate aceste metafore pot fi regăsite la mai mulţi pedagogi şi se actualizează, în ponderi diferite, şi în limbajul curent al educaţiei. Glisajul termenilor dă seama de maniere diferite de a face educaţie în mod concret.

A te referi la educaţie înseamnă să ai în faţă un evantai de posibilităţi şi să operezi cu virtualul. Pedagogia este un discurs asupra finalităţilor devenirii umane şi, de aceea, ea incumbă dimensiuni axiologice, psihologice, ideologice. Ştiinţa educaţiei este suspectată de ambiguitate, incertitudine, amestec (*métissage*) epistemologic (Bernard Charlot). Slăbiciunea epistemologică a pedagogiei este dată de următoarele obiecţiuni :

a) educaţia este un proces complex, dificil de înţeles şi explicat cu rigoare : globalitatea, cotidianitatea, referirea la virtual şi ideal fac din această situaţie o piedică în decuparea clară a obiectului de studiat ;
b) fiind un obiect adulat de mai multe ştiinţe, fenomenul educativ, ca obiect de studiu al pedagogiei, îşi pierde specificitatea şi chiar demnitatea epistemologică, devenind un fel de pasarelă ce permite oricărei ştiinţe să se aventureze pe teritoriul altei ştiinţe în virtutea faptului că educaţia nu este revendicată numai de o singură disciplină ;
c) obiectul pedagogiei este prea multidimensional, prea insesizabil pentru a putea da naştere unei ştiinţe a educaţiei ; o ştiinţă, într-o anumită măsură, nu îşi găseşte obiectul, ci şi-l construieşte, şi-l inventează, iar obiectul „educaţie” este construit deja de alte ştiinţe din perspective specifice şi este preluat oarecum abuziv şi de către pedagogie ;
d) producerea cunoaşterii riguroase asupra educaţiei este realizată simultan cu încercarea de a rezolva două probleme : cea privind finalităţile şi cea referitoare la practici şi tehnici ; este vorba aici despre o provocare la producerea unor noi cunoştinţe, dar simultaneitatea interogaţiei asupra finalităţilor şi mijloacelor implică o serie de obstacole şi derive epistemologice (*cf.* Charlot, 1995).

Să mai remarcăm faptul că pedagogia, în ipostaza de teorie, incumbă şi conotaţii practice, întrucât aceasta vizează acţiuni concrete ce urmează a se derula. Comparativ cu alte ştiinţe socioumane, ştiinţa educaţiei este mai „aproape” de realitate, urmează şi

secondează mai atent chemările şi aşteptările ei. Discursul pedagogic este în acelaşi timp şi un discurs practic, dat fiind că odată emisă o cerinţă, o normă, aceasta pretinde a lua o formă concretă. Se poate educa, deci transforma, direct, prin „simpla" emitere a unei idei, cerinţe, ipoteze. Nanine Charbonnele sugerează faptul că „discursul despre educaţie nu este atât un discurs despre, nici chiar un discurs pentru, ci un discurs autoimplicativ. El «descrie» ceea ce crede că există, dar face să apară ceea ce crede că descrie... Credinţa în existenţa anumitor fapte valorizate poate determina în mod efectiv apariţia lor" (1993, p. 92). Realitatea se transformă prin propoziţii, prin cuvinte. Cuvântul instituie şi creează o dorinţă, un comportament, un om. Ontos-ul este precedat de *logos*. Realitatea este precedată de cuvânt („La început a fost cuvântul..." scrie în Biblie).

Recunoscut este rolul predicţiei în educaţie. Când porneşti la drum, este foarte importantă ideea pe care o ai despre acesta. Dacă te încrezi în calea pe care ai pornit, o parcurgi, în ciuda eventualelor piedici. Dacă gândeşti că nu vei face nimic, astfel se va şi întâmpla... Gândind despre un elev sau sugerându-i permanent că este „prost", „incapabil", „că nu va face nimic în viaţă" etc., profeţia are mari şanse să se împlinească ; elevul în cauză este predispus, prin dispozitivul presupoziţional al profesorului iresponsabil, să se subordoneze limitelor etichetei avansate. Valorizările făcute la adresa elevilor îi „trag" efectiv pe aceştia să se conformeze dorinţelor sau prescripţiilor enunţate. Reiterarea declaraţiei către un elev că este bun, capabil, deştept etc. va conduce la un angajament voliţional din partea respectivului subiect în aşa fel încât el va atinge altitudinea invocată.

Suntem de acord cu poziţia lui Emile Planchard, după care pedagogia „se ocupă cu ceea ce este, cu ceea ce trebuie să fie şi cu ceea ce se face. Este deci ştiinţă descriptivă, teorie normativă, realizare practică" (1992, p. 32). Astfel, această disciplină dialoghează cu realitatea educaţională, o chestionează şi o analizează, dar ţinteşte şi idealul, edifică şi sugerează ceea ce merită şi poate fi concretizat, chiar şi parţial, în act.

Acţiunea pedagogică funcţionează ca o violenţă simbolică (vezi Bourdieu şi Passeron, 1970), iar condiţiile ei de emergenţă sunt date de existenţa următoarelor repere (*cf.* Barbier, 1977) :

- existenţa unui emiţător (instanţa pedagogică) ce dispune de o autonomie relativă ;
- existenţa unui receptor (destinatar) căruia i se impune un raport de comunicare pedagogică ;
- exercitarea unei acţiuni pedagogice, ea însăşi susţinută printr-o autoritate pedagogică ce permite o muncă educaţională a cărei productivitate se măsoară prin durabilitate, transpozabilitate şi exhaustivitate ;
- funcţionarea unui principiu generator al schemei de gândire, al percepţiilor, al aprecierilor şi al acţiunilor ; este vorba de un principiu ce produce practici conforme şi reproduce structuri numite obiective.

Pedagogia instituţională este autoreproductivă şi se pune în serviciul intereselor celor care posedă dreptul şi mijloacele de a explica sau de a veghea la mersul societăţii. Pentru a fi eliberatoare, pedagogia instituţională trebuie să funcţioneze în mod paradoxal precum un bumerang. Îşi va demasca propriul mecanism intern, ce determină educaţia să funcţioneze ca o veritabilă violenţă simbolică. Aceasta creează o situaţie cu totul aparte : cum să fii în acelaşi timp şi judecător, şi parte în acest proces inedit. Pedagogia oficială se autodeclară a fi valoroasă. Într-un fel este firesc. Existenţa unor proiecte pedagogice alternative ar putea s-o scoată din paradoxul suficienţei autocontemplative. Ca să-şi decline sau să-şi demonstreze valoarea, îi vom acorda ocazia să se raporteze la altceva. Căci valoarea în sine, fără raportarea la ceva din afară, este de neconceput.

Discursul pedagogic conţine o serie de sloganuri, de cuvinte-capcană care sunt impregnate de evidente efuziuni ideologice. Terminologia adiacentă pedagogiei împrumută astfel de dimensiuni prin conotarea conjuncturală cu sensuri exprimate de anumite instanţe, prin uzitarea unor noţiuni preluate abuziv din alte domenii (mai ales din câmpul sociologiei, politologiei etc.) sau prin supralicitarea unor termeni ce apar obsedant în aparatul conceptual specific acestei discipline. Să notăm că deprecierea cuvintelor se realizează în actul folosirii lor. Unii specialişti arată că devierea insidioasă a limbajului pedagogic derivă din următoarele caracteristici (*cf.* Reboul, 1984, pp. 76-79) :

- uzajul ambiguu al terminologiei ; majoritatea cuvintelor folosite de pedagog (personalitate, educaţie, formare, creştere, democraţie, autonomie, responsabilitate etc.) prezintă un surplus de sens, ceea ce determină ca interpretările să fie dintre cele mai diferite ;
- uzajul polemic al termenilor ; fiecare termen uzitat se instituie împotriva altui termen, preexistent sau coprezent ; caracterul critic al pedagogiei transpare şi la nivelul aparatului conceptual folosit ;
- uzajul ezoteric al discursului pedagogic ; cei mai mulţi termeni pedagogici circulă dintr-o limbă în alta fiind, de cele mai multe ori, sub formă de neologisme ; de teama unor virtuale profanări, limbajul pedagogic se apără prin această inedită însingurare semantico-pragmatică.

Sloganurile pedagogice sunt des utilizate în exerciţiul paideutic. Acestea sunt nesistematice, mai puţin solemne, dar populare, uşor de repetat sau de reţinut. Ele pot să răspundă de unele semnificaţii sau chei ale mişcărilor pedagogice. Descriu, în ultimă instanţă, atitudini despre şcoală, educaţie, elevi, profesori. Multe dintre sloganuri se nasc în procesul de difuziune şi popularizare a unor teorii sau doctrine pedagogice (*cf.* Scheffer, 1960, p. 37), reprezintă rezultatul unei „traduceri" a teoriei ce urmează să se materializeze în gesturi curente.

Sintagma (sloganul) „educaţia pentru toţi", ca să ne raportăm la un exemplu, este o formă subtilă de convertire a limbajului pedagogic într-un instrument de ocultare voită a unei realităţi şi de manipulare mascată. Se ocultează realitatea că nu toate persoanele sunt capabile să asimileze influenţele educogene global şi în acelaşi ritm. Aparent, expresia sună bine şi pare a fi percepută uşor de către receptori. Concizia şi accesibilitatea termenilor o fac credibilă. La o analiză mai atentă, desluşim numeroase ambiguităţi. Ce înseamnă „toţi" ? Apoi, ne putem întreba ce fel de educaţie, cât de intensă şi cât timp se cere a fi administrată ? Şi, la o adică, pentru toţi la fel ? Se va aplica tuturor acelaşi regim ? Se pare că această formulă încearcă să substituie o cerinţă mult clamată astăzi, cea vizând democratizarea învăţământului. Sintagma „educaţia pentru toţi" este la fel de pernicioasă ca şi apelul contrar „educaţie numai pentru unii". Educaţia nu poate fi „pentru toţi", pentru că nu toţi pot suporta acelaşi tratament. E nevoie de o educaţie mobilă, diferenţiată (cantitativ şi calitativ) în funcţie de posibilităţile şi expectanţele segmentelor diferite ale populaţiei şcolare. Cum nu toţi copiii sunt egali, este firesc ca nu întreaga masă să urmeze acelaşi traseu, în acelaşi timp. Democratizarea educaţiei nu este decelabilă pornind de la aspectele cantitative, ci de la cele calitative ; ea ţine mai mult de potenţialitate decât de actualitatea curentă. Un învăţământ democratic este cel care permite tuturor să fie educaţi în funcţie de posibilităţile şi necesităţile lor. Unii copii pot mai mult, alţii mai puţin, iar alţii foarte puţin, ca să nu spunem deloc. Este timpul să acceptăm o realitate. Nu este o crimă dacă unii copii se vor opri, după primirea unei educaţii elementare, pe

o anumită treaptă a sistemului de instruire. Educaţia forţată, impusă unui individ care nu raţionează cu datele lui, se transformă în reversul ei, iar societatea nu îşi poate permite luxul de a face educaţie doar de dragul de a o face. Există o limită în toate. Societatea este obligată însă să asigure cadrul de formare a tuturor după puterile fiecăruia. Pentru unii va da mai mult, pentru alţii mai puţin. Dar, întotdeauna, pornind de la ceea ce, în materie de educaţie, indivizii pot primi...

Pedagogia în ansamblul ei este înţeleasă de un pedagog precum Bernard Charlot drept o diversiune ideologică, un artefact discursiv ce maschează o stare de lucruri reprobabilă. Evidenţiindu-se ca un discurs pseudoumanist, această disciplină joacă un rol ideologic deosebit de periculos, întrucât translează gândirea de la starea prezentă nesatisfăcătoare la o ideatică nebuloasă ce brodează neistovit o presupusă şi incontrolabilă evoluţie viitoare. Mistificarea pedagogică survine, după pedagogul amintit (Charlot, 1995, pp. 26-27), din cauza creării următoarelor situaţii :

- clivajul continuu dintre discursul pedagogic şi realitatea înconjurătoare ; nu se ştie cu exactitate când se vorbeşte despre educaţia existentă şi când despre cea proiectată ;
- delimitarea problemelor educaţiei prin crearea unui sistem închis, artificial, fictiv, izolat de lumea reală ;
- întemeierea acţiunilor educative prezente sau a stării actuale prin raportarea la acest sistem ideatic, himeric.

Sunt dese situaţiile în care discursul pedagogic împrumută notele limbajului de lemn. Caracteristicile limbajului pedagogic „înlemnit" pot fi identificate la două niveluri ale discursului pedagogic :

- la nivelul eşafodajului conceptual, statuat de această disciplină ; identificăm aici o serie de termeni – aparent inofensivi –, care, prin difuziune masivă, prin folosire indistinctă, prin reiterare şi uzitare redundantă de către educatori, au devenit simple sloganuri, clişee obositoare care nu mai spun nimic : „procesul instructiv-educativ este chemat să...", „profesorul, în calitate de modelator al personalităţii elevilor, are menirea să...", „obiectivul prioritar al educaţiei moral-cetăţeneşti constă în..." etc. ;
- prin contagiunea limbajului pedagogic cu elemente ale limbajului ideologic, fenomen constatat atât în deceniile trecute (vezi sintagme precum „ţelul educaţiei comuniste – formarea omului nou", „conştiinţă înaintată despre lume şi viaţă", „formarea personalităţii multilateral dezvoltate" etc.), cât şi în prezent („formarea personalităţii democratice", „reformarea omului", „schimbarea mentalităţii", „reforma curriculară" etc.).

„Înlemnirea" cuvintelor poate anunţa înţepenirea pedagogiei în topici surclasate de evoluţia lumii şi a evenimentelor. Fenomenul este vizibil atât în pedagogia românească, cât şi în cea universală. Departe de a înfiera temele clasice, perene ale pedagogiei, trebuie să fim mai circumspecţi şi mai racordaţi la modernitate atunci când, în loc să intuim sau să descoperim noi motive de discuţie, insistăm la nesfârşit pe „principiile învăţământului", „metodologia didactică", „planul şi programa şcolară", „lecţia – formă principală de organizare a procesului instructiv-educativ" etc. Ar fi timpul să se conştientizeze faptul că pedagogia (de fapt, pedagogii), prin repetare obsesivă, poate să plictisească sau poate să-i sufoce pe profesori, racordându-i la o reţea conceptuală înbâcsită, şi că, în loc să atragă, creează o (ne)mărturisită repulsie. Sesizăm o anumită „îmbătrânire" a limbajului pedagogiei româneşti, atât la nivelul terminologiei curente, cât şi în ceea ce priveşte

repertoriul subiectelor etalate. Fără a fi revoluţionari doar de dragul de a fi, părăsirea vechilor canoane sau piste şi îndreptarea către noi centre de interogaţie ar putea scoate pedagogia din relativa stagnare în care se găseşte la ora actuală. Un exemplu de înnoire, chiar şi parţială, se referă la regândirea unor topici de interes din perspectiva unor noi desluşiri ale cercetărilor contemporane privind psihologia cognitivă. De pildă, Florin Frumos (2008) încearcă o revizuire a didacticii clasice pe aliniamente noi, ceea ce conduce la trasee sau gesticulaţii acţionale inedite, la revigorări şi perfectări atât ale discursului pedagogic, cât şi ale practicilor paideice aferente. Dimensiunea „tehnică" nu trebuie neglijată, dat fiind că aceasta constituie nucleul dur al pedagogiei, ce trebuie să rămână mai puţin permeabil la infuziuni sau declinări ideologice, voluntariste.

Unele componente ale pedagogiei suferă doze importante de ideologizare. Analizând din punct de vedere epistemologic statutul didacticii (teoria procesului de predare-învăţare), Franco Frobboni ajunge la concluzia că didactica este o „regină fără coroană", o „garderobă" ştiinţifică care nu mai are legătură cu practica. Didactica este o teorie deteriorată şi derivată ce patronează o ideologie mascată de pretinse comandamente filosofice sau teze empirice eclectice (1993, pp. 37-39). Nu trebuie decât să ne gândim la permeabilitatea componentelor didactice la intruziunile ideologice.

Consumul pedagogic s-a generalizat în cele mai multe arealuri culturale şi cunoaşte cele mai diferite forme de realizare. Premisa este simplă: învăţământul creează iluzia că orice se poate învăţa. Învăţăm să fim frumoşi, buni şi drepţi. Învăţăm să fim bogaţi şi să avem succes în toate. Cine are carte, are parte. Atât prin educaţia generalizată, cât şi prin cea difuză, ni se oferă reţete, modele, exemple. Învăţăm să avem, învăţăm să fim, învăţăm să devenim. Învăţaţi, învăţaţi şi iar învăţaţi! – iată cuvântul de ordine. Învăţaţi, învăţaţi mai mult, învăţaţi totul! – ni se repetă din toate direcţiile. Educaţia cunoaşte o fază de inflaţie. În aceste procese, ceilalţi, desigur, ne asistă, ne învaţă, ne arată calea. Ne întâlnim la tot pasul cu experţi, cu învăţători, cu magiştri. Trăim într-o epocă a ubicuităţii reţetarului pedagogic. Ni se indică ce să mâncăm, ce să iubim şi cum să facem dragoste. Mereu avem alături pe altcineva. Vedem – de pildă – atâtea scene de dragoste în filme (filmul fiind o perfidă unealtă pedagogică), încât noi, ca inşi comuni ce încercăm să ne dedăm actului invocat, mimăm lamentabil gesturi înscrise inconştient în imaginarul nostru, devenim servi ai unor prescripţii supraindividuale sau ne speriem de distanţa dintre „splendoarea" iubirii altora şi „comunul" iubirii noastre. Făcând ca şi alţii, nouă ce ne mai rămâne de făcut? Nu mai aflăm şi nu mai descoperim nimic, singuri?

Se pare că generalizarea pedagogică este la fel de periculoasă ca şi lipsa oricărui reper paideutic. Sub masca pedagogicului se ascund presiunile altuia asupra mea, ale colectivului asupra individului. Intimitatea îţi este încălcată de pretenţia celuilat de a te pune în orânduiala şi forma lui. „Formarea" devine o desfiinţare a formei proprii, o neutralizare a eului, o „deformare".

Se poate sesiza o vizibilă antipatie a unora faţă de pedagogie şi faţă de actul pedagogic. Nu toţi agreează pedagogia şi pe cei care o slujesc. Pedagogul este cel care vine şi proferă, decretează, obligă. El este cel care schimbă omul, care îl „denaturează". Cum poate fi percepută o astfel de persoană? De bună seamă, negativ. „Pedagogul este un om fără personalitate", „pedagogic, didactic sunt de cele mai multe ori defecte, chiar injurii, care califică persoane sau discursuri", „astăzi, pedagogul nu este admis decât dacă se disimulează sau se adăposteşte, mai exact, dacă-şi apropie forma culturală a lejerităţii" constată cu amărăciune un pedagog contemporan (Beillerot, 1982, p. 59). Pedagogia – în opinia altor teoreticieni – se pune în serviciul unei violenţe simbolice la adresa individului;

activitatea pedagogică, ca act de inculcare, va produce un habitus ce se formează în urma interiorizării unui arbitrariu cultural propus, prin educaţie, de către instanţele aflate la putere pentru a primi o legitimare (Bourdieu, Passeron, 1970, pp. 19-25). Pedagogia legiferează nu numai distribuţia cunoaşterii, ci şi cenzurarea ei ; ea poate deveni o unealtă a gestionării şi întăririi puterii. Nu totul trebuie transmis celor mulţi. Prin intermediul pedagogiei păstrăm sau ascundem adevărul sau părţi ale acestuia. Există o pedagogie a secretului profesată cu bună ştiinţă de cei mari. Istoria umanităţii poate fi lecturată şi ca o istorie a pedagogiilor ascunderii, disimulării, interzicerii. Cei mulţi nu trebuie să cunoască totul. Inegalitatea provine din distribuirea preferenţială a ideilor. Cei care deţin idei sunt, desigur, mai puternici. Monopolul puterii este susţinut şi alimentat de monopolul informaţiei.

În jurul cunoaşterii se ţes miturile interdicţiei şi cele ale transparenţei. Dintotdeauna, unde a existat un dram de idee s-a născut şi lupta surdă pentru ascunderea sau divulgarea ei. Protecţia cunoaşterii generează şi pofta escaladării piedicelor puse de unii sau de alţii. Cu cât ni se dă mai puţin, cu atât setea de cunoaştere pare să sporească. Simpla bănuială că s-ar şti mai mult decât se dezvăluie naşte în noi nestăvilite ambiţii. Sub-informaţia prezentă poate aduce buna informare viitoare. Orice act de cunoaştere stârneşte şi numeroase întrebări. Cunoaşterea ne luminează şi în legătură cu ceea ce nu cunoaştem (sau ar trebui să cunoaştem). Prin cunoaştere, reperăm şi defrişăm numeroase zone de ne-cunoaştere.

Transmiterea cunoştinţelor nu este inocentă. Se transmite numai ce trebuie ştiut. Posedăm acel adevăr pe care alţii ni-l arată şi ne lasă să-l însuşim. „Pedagogia este noua raţionalitate a educaţiei secolului XX ; pe măsura perfecţionării ei, va suscita reacţii de respingere sau de opoziţie larvară, dat fiind că este o raţionalitate a presiunii unui grup asupra altora." (Beillerot, 1982, p. 74) Pedagogia atrage după sine o serie de raporturi sociale generalizate, potenţând, printr-o informare bună ori deformată, gesticulaţii şi manevre din partea maselor, în acord cu ceea ce doresc conducătorii acestora. Ea funcţionează ca o formă ocolită de acţiune asupra oamenilor şi lucrurilor. Se poate spune că, deseori, pedagogia se pune în serviciul unei ideologii. „Pedagogizarea" a devenit o preocupare de importanţă majoră a celor care conduc. Dar, atenţie ! , acest lucru nu trebuie bănuit sau observat. Axioma infantilizării stă la baza oricărui program de dirijare a conştiinţelor. Este specifică atât regimurilor autoritare, cât şi celor democratice. Într-o societate democratică, accentul se pune pe convingere, nu pe constrângere. Pedagogia forţei este înlocuită cu pedagogia persuasiunii. Gesticulaţiile brutale au fost înlocuite cu strategii mult mai rafinate. Pedagogia este o nouă formă de manifestare a voluntarismului contemporan. Avem nevoie de „învăţători" ; când nu-i avem, le ducem lipsa, îi căutăm, căci, nu-i aşa, totul se poate învăţa de la alţii (!).

Se pare că dorinţa de a învăţa (pe ceilalţi) are rădăcini mult mai adânci în fiinţa noastră. Tentaţia formării este o prelungire a pulsiunilor contra tendinţelor distructive ale uitării şi ale morţii. Educaţia instituţionalizată este o formă socialmente permisă de realizare a echilibrului unor pulsiuni sau de valorizare a sinelui prin administrarea surplusului de învăţătură. A desăvârşi o fiinţă prin educaţie este ca şi cum ai asigura, precum un demiurg, perenitatea culturală a speciei. „A educa devine chiar mai mult decât a da naştere copiilor : a învăţa dând lecţii atunci când nu o putem face pentru proprii noştri copii. Trăiască odraslele altora ! " (Beillerot, 1982, p. 140) Formarea prin educaţie devine un act de substituţie pentru procesul de manifestare a unei autorităţi, a unei forţe individuale. A învăţa presupune a-l seduce pe copil pentru a urma un traseu pe care eu, ca profesor, îl cred bun pentru el. Dar este, oare, adevărat ? Chiar şi mult clamata „dragoste

faţă de copil" (*cf.* Bertolini, Dolari, 1991) a devenit un punct de plecare pentru pervertirea procesului paideic de la finalitatea sa. În numele „dragostei" şi al „binelui", adultul îşi impune voinţa asupra copilului chiar dacă acesta nu are predispoziţiile cerute de pretenţiile invocate.

Instituţionalizarea învăţăturii îşi are defectele ei. Când individul deleagă instituţia să facă ceea ce ar trebui să facă el, de unul singur, nu este deloc bine. Se pare că este în parte întemeiată critica lui Ivan Illich la adresa instituţiei şcolare. În linii mari, critica pedagogului american se sprijină pe divulgarea raporturilor de productivitate ce ar desfiinţa raporturile de convivialitate, de trăire naturală a relaţiilor interumane. Suntem nefericiţi – crede prelatul-pedagog – pentru că dorim mai mult decât avem. Şcoala are menirea de a ne cultiva dorinţe care ne alienează. Educaţia instituţionalizată acaparează, administrează şi stochează prea multe resurse care nu se justifică. Diploma a devenit o sursă de câştig, o modalitate travestită de justificare formală a veniturilor. Individul este manipulat de şcoală pentru că face din el un perpetuu consumator. Este o forţă a răului ce concentrează cunoştinţele şi bogăţiile. Aducând în atenţie şi alte aparente note negative ale şcolii, Illich enunţă teza deşcolarizării societăţii, desfiinţării educaţiei instituţionalizate, propunând, în schimb, o formulă nu numai costisitoare, dar şi utopică. Noul mediu educativ, altul decât şcoala, se va prezenta ca o ţesătură complicată de prilejuri educative, care să favorizeze o neîngrădită întâlnire cu lucrurile şi cu oamenii. Noua educaţie se sprijină pe următoarele principii; accesul liber la obiectele educative, dreptul fiecăruia de a preda, dreptul de întrunire liberă, dreptul de a ne alege singuri mentorii. După cum arată Hubert Hannoun (1977, p. 86), societatea fără şcoală propusă de Illich se reduce la crearea unei şcoli fără societate, la un Eldorado educativ în afara şi împotriva vieţii reale.

Distanţându-ne de construcţia himerică a lui Illich, constatăm că o nouă dogmă în istoria contemporană este pe cale de a se constitui. Şi anume utopia pedagogică, conform căreia totul se poate face în materie de educaţie. Această idee este un construct fantezist lipsit de eficacitate, un edificiu epistemologic fără rezonanţe practice. Atunci când vorbim despre ideal, despre valori, pătrundem într-un teritoriu inefabil, supus unor legi aparte, altele decât cele naturale. Este un fel de „farsă a spiritului, într-un sens formal şi formativ" (Bertolini, 1988, p. 87), care conduce, paradoxal, la o anumită dezvoltare a spiritului dacă este bine şi parcimonios întreţinută.

Ceea ce este mai dureros este faptul că înseşi cadrele didactice se supun de multe ori raţionalităţii perfide a pedagogizării. Profesorul a devenit un comediant, ce-şi joacă rolul din ce în ce mai conştiincios. Nu-şi pune nici problema că a devenit un servitor amabil al instanţelor supraetajate, nici nu se impacientează că aserveşte spiritele celor tineri şi neştiutori. Într-o anumită măsură, artificialitatea şi teatralizarea sunt cerute în educaţie. Totul poate fi simulat: ne facem că suntem slabi şi neputincioşi, mimăm relaţii afective, afabile, ne facem că ştim totul, dăm de înţeles că suntem la dispoziţia elevilor, îngânăm informaţii, idei, vorbe. „Constrâns să-şi mascheze «autenticitatea», dascălul – scrie Hubert Hannoun – este împins să joace comedia cuvintelor: acestea nu sunt pentru el scopuri în sine; ele devin trucuri, mijloace conştiente ale transmisiei şi ajutorului... «Expresia adevărată» a profesorului devine ceva secundar, o problemă de culise: ceea ce aşteaptă publicul-elev este un ansamblu de cuvinte ale scenei unde profesorul-actor joacă pentru el, publicul, şi nu pentru sine, un public pe care vrea să îl înţeleagă, pe care îl vrea sedus pentru a-i transmite o idee, o noţiune sau chiar un vis în care să creadă... sau pe care i-l cere el să-l creadă. Corpul, hainele, nonverbalul, cuvintele sunt împăunarea sub care se retrage profesorul pentru a declanşa la elev ceea ce dă sens acţiunii sale: a seduce pentru

a preda, adică pentru a transforma, pentru a progresa" (Hannoun, 1989, p. 100). Duplicitatea dascălului este prescrisă, instituţionalizată şi, de aceea, iertată, trecută cu vederea. „Minciuna" pedagogică este consimţită şi asumată cu seninătate. Cel mai bun profesor este cel care minte mai bine. Se spune, deseori, că dascălul trebuie să fie şi un bun actor. Realitatea adusă în şcoală este una fabricată, mediată, modelată. A preda înseamnă a minţi din ce în ce mai puţin, a te apropia de adevăr în mod gradual. În punctul de pornire „minţi" cel mai mult. Minciuna pedagogică se dovedeşte inevitabilă. Este chiar morală. Realitatea în sine poate fi brutală, îl poate buimăci pe elev. Acestuia i-o prezinţi pe fragmente, în mod treptat, nu-i aşa? Adică de la uşor la greu, de la apropiat la îndepărtat, de la simplu la complex, de la parte la întreg etc. „Minciuna pedagogică devine deci o formă de rău necesar sau afirmaţia provizorie a unui contra-adevăr ce se adevereşte într-un moment al maturizării elevului, singura poartă prin care el poate să primească o informaţie, ţinând cont de faptul că imperfecţiunea va fi ea însăşi o trambulină a propriei lui perfecţionării." (Hannoun, 1989, p. 134) Educaţia este expusă deci contrafactualităţii, alunecând deseori în fetişizare şi „maimuţăreală". Reţetarul pedagogic se poate transforma, dacă nu suntem abili, într-un simplu paravan sub care se ascund elucubraţii periculoase şi pentru educaţi, şi pentru educatori.

Unei pedagogii oficiale, instituţionale, clasice, i se pot alătura proiecte pedagogice mobile, deschise, nestandardizate, mai apropiate de posibilităţile şi dezideratele elevilor sau ale altor instanţe. La începutul secolului XX, s-au editat o serie de programe pedagogice, circumscrise curentului „educaţiei noi", care s-au dovedit a fi deosebit de benefice. Merită să invocăm numele unor bine-cunoscuţi pedagogi precum Maria Montessori, Ovid Decroly, Adolf Ferrière, Edouard Claparède, Roger Cousinet, Célestin Freinet, Peter Petersen etc., ce au imaginat şi practicat modalităţi educative care valorificau sensibilitatea, autonomia şi înclinaţiile naturale ale elevilor pe baza unor metode didactice nondirective.

Pedagogia nondirectivă a reactivat vechi presupoziţii educaţionale de factură romantică (majoritatea de sorginte rousseauistă), iar unele soluţii ale acestui curent au alunecat spre absolutizări cu privire la libertatea necondiţionată a copilului. Cert este că atât pedagogia directivă, de sorginte herbartiană, cât şi pedagogia nondirectivă pot oferi, prin complementaritatea perspectivelor, soluţii actuale, pertinente la sfidările din ce în ce mai deconcertante ale evoluţiilor prezente. Ni se pare util ca viitoarele cadre didactice să posede şi unele informaţii privind evoluţia gândirii pedagogice moderne şi actuale, pentru a putea percepe şi sancţiona operativ modele paideutice noi sau care se consideră inedite. Ca exemplificare, recurgem la cazul pedagogiei de tip Waldorf, care, integrată în contextul ideatic al începutului de secol XX, reprezintă un mixaj propedeutic interesant, dar nu inedit (întrucât acaparează idei din pedagogia de tip Montessori, Decroly, Claparède etc.), desigur, cu reale valenţe educative, dar care nu poate fi generalizat la scara întregului învăţământ (după opinia noastră, elemente ale acestei pedagogii sunt benefice pentru învăţământul preşcolar şi, în unele activităţi, pentru cel primar). Numai un necunoscător sau un amator se lasă copleşiţi de falsa noutate sau de „miracolul" unei pedagogii „omnipotente". Militām pentru o înmănunchere a soluţiilor pedagogice şi nu pentru impunerea unilaterală a uneia în dauna alteia. Educaţia fiinţei umane este o activitate deosebit de delicată şi complexă. Nu ne putem juca cu sufletele copiilor, experimentând soluţii care nu ştim unde vor conduce. Există o serie de limite deontologice la care trebuie să se gândească dascălii, părinţii, factorii de decizie, atunci când propun sau susţin un anumit tratament pedagogic. Problematica educaţiei nu se rezolvă printr-o singură teorie ideatică sau strategică.

Fiecare teorie pedagogică aruncă o nouă lumină asupra fenomenului educaţional şi de aceea merită să fie luată în considerare (vezi Bertrand, 1993, p. 210). Problema nu este care ar fi cea mai bună teorie pedagogică, ci cum combinăm, articulăm şi valorificăm tezele din mai multe teorii pentru ca practica educativă să se perfecţioneze. Chiar dacă există o competiţie a teoriilor şi o nemărturisită tentaţie a generalizării fiecărei teorii, profesorul va medita adânc atunci când este în faţa unei opţiuni. Pot fi reţinute câteva criterii generale de pertinenţă a teoriei :

- corelativitatea teoriei pedagogice atât cu idealurile şi valorile constante ale umanităţii, cât şi cu cele specifice, comunitare, ale populaţiei căreia i se aplică ;
- deschiderea şi permisivitatea optimă a normelor stipulate de teorie faţă de posibilităţile şi aspiraţiile indivizilor şi, de asemenea, faţă de unele comandamente comunitare, sociale ;
- structuralitatea şi congruenţa logică a teoriei explicative ; calitatea fundamentelor şi premiselor filosofice, etice, psihologice, logice ;
- eficienţa practică a teoriei, prin studierea consecinţelor aplicării ei în situaţiile precedente (facem observaţia că este riscant pentru profesor să experimenteze, de unul singur, o teorie cu totul nouă) şi prin urmărirea atentă a evoluţiilor în cazul în care profesorul aplică o anumită teorie ;
- predispoziţia teoriei pedagogice de a accepta alternative, schimbări de perspective, de a dovedi mobilitate explicativă şi procesuală în acord cu modificările ivite pe parcurs.

În general, pedagogia nu mai trebuie văzută astăzi ca un cod de procedură imuabil, ca un reţetar absolut, ca o „litanie" învăţată pe dinafară, capabilă de a da un răspuns prefabricat la toate situaţiile posibile, ci se cere a fi receptată ca un corpus de norme generale ce permit reasamblări, reajustări, resemnificări, ca o disciplină deschisă ce invită la meditaţie, la crearea unor noi ipoteze, sugestii, idei. Este necesară o pedagogie care să facă din fiecare practician un om care gândeşte responsabil, de unul singur, în legătură cu ceea ce face. Avem nevoie nu de un canon, ci de o îndrumare minimală, dar necesară în arta formării altuia cu ajutorul ei, pentru binele lui şi spre bucuria noastră.

Note bibliografice

Avanzini, Guy, 1992, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Privat, Paris.
Barbier, R., 1977, *La recherche – action dans l'institution éducative*, Gauthier-Villars, Paris.
Beillerot, Jacky, 1982, *La Société pédagogique*, PUF, Paris.
Bertolini, Piero ; Marco Dolari, 1991, *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia Editrice, Firenze.
Bertrand, Yves, 1993, *Théories contemporaines de l'éducation*, Ed. Chronique Sociale, Lyon.
Bârzea, Cezar, 1995, *Arta şi ştiinţa educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Bourdieu, Pierre ; Passeron, Jean-Claude, 1970, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les Éditions de Minuit, Paris.
Charbonnel, Nanine, 1991, *Les Aventures de la métaphore*, PUS, Strasbourg.
Charbonnel, Nanine, 1993, *Philosophie du modèle*, PUS, Strasbourg.
Charlot, Bernard, 1995, *Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*, ESF, Paris.
Drăgan, Ion ; Nicola, Ioan, 1995, *Cercetarea psihopedagogică*, Editura Tipomur, Târgu-Mureş.
Durkheim, Emile, 1980, *Educaţie şi sociologie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Frobboni, F. ; Pinto Minerva, F., 1994, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma, Bari.

Garrido Garcia, Jose Luis, 1995, *Fundamente ale educaţiei comparate*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Hannoun, Hubert, 1977, *Ivan Illich sau şcoala fără societate*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Hannoun, Hubert, 1989, *Paradoxe sur l'enseignement*, ESF, Paris.

Mialaret, Gaston, 1976, *Les Sciences de l'éducation*, PUF, Paris.

Nicola, Ioan, 1994, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Planchard, Emile, 1992, *Pedagogie şcolară contemporană*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Reboul, Olivier, 1977, *L'Endoctrinement*, PUF, Paris.

Reboul, Olivier, 1984, *Le Langage de l'éducation*, PUF, Paris.

Scheffer, Israel, 1960, *The Language of Education*, Charles C. Thomas Publisher, Springfield, Illinois.

Văideanu, George, 1988, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Capitolul 3

Educaţie şi contemporaneitate

Concepte de bază • Fundamentele educaţiei • Formele educaţiei şi relaţiile dintre ele • Factorii educaţiei • Educaţia şi provocările lumii contemporane • „Noile educaţii"

1. Concepte de bază

Din punct de vedere etimologic, termenul „educaţie" poate fi dedus din latinescul *educo-educare* („a alimenta", „a îngriji", „a creşte" – plante sau animale). Cu înţelesuri similare întâlnim, la francezi, în secolul al XVI-lea, termenul *éducation*, din care va deriva şi cel românesc „educaţie". Termenul mai poate fi dedus şi din latinescul *educo-educere*, care înseamnă „a duce", „a conduce", „a scoate". Se pare că ambele traiecte etimologice sunt corecte, iar ramificaţiile semantice – de altfel, destul de apropiate – concură la o decantare semiotică destul de precisă. Cât priveşte determinarea realităţii acoperite de termenul în discuţie şi a conţinutului noţional, apar multiple dificultăţi, întrucât mulţi pedagogi vor înţelege educaţia în mod diferenţiat. Vom exemplifica printr-o serie de definiţii în care se încearcă surprinderea esenţei fenomenului discutat:

- A educa înseamnă a cultiva curăţenia sufletească şi buna-cuviinţă a copiilor şi tinerilor, a-l creşte pe copil moral şi în evlavie, a avea grijă de sufletul lui, a-i modela inteligenţa, a forma un atlet pentru Hristos; pe scurt, a te îngriji de mântuirea sufletului lui. Educaţia este asemenea unei arte: artă mai mare decât aceasta nu există, pentru că, dacă toate artele aduc un folos pentru lumea de aici, arta educaţiei se săvârşeşte în vederea accederii la lumea viitoare (Ioan Hrisostom, *apud* Fecioru, 1937, p. 9).
- Educaţia este activitatea de disciplinare, cultivare, civilizare şi moralizare a omului, iar scopul educaţiei este de a dezvolta în individ toată perfecţiunea de care este susceptibil (Kant, 1992, p. 17).
- Educaţia este acţiunea de formare a individului pentru el însuşi, dezvoltându-i-se o multitudine de interese (Herbart, 1976, p. 62).
- Educaţia constituie acţiunea generaţiilor adulte asupra celor tinere, cu scopul de a le forma acestora din urmă anumite stări fizice, intelectuale şi mentale necesare vieţii sociale şi mediului special pentru care sunt destinate (Durkheim, 1930, p. 79).
- Educaţia este acea reconstrucţie sau reorganizare a experienţei care se adaugă la înţelesul experienţei precedente şi care măreşte capacitatea de a dirija evoluţia celei care urmează (Dewey, 1972, p. 70).

- Educaţia e o voinţă de iubire generoasă faţă de sufletul altuia pentru a i se dezvolta întreaga receptivitate pentru valori şi capacitatea de a realiza valori (Spranger, 1930, pp. 341-344).
- Educaţia este o integrare: integrarea forţelor vieţii în funcţionarea armonioasă a corpului, integrarea aptitudinilor sociale în vederea adaptării la grupuri, integrarea energiilor spirituale, prin mijlocirea fiinţei sociale şi corporale, pentru dezvoltarea completă a personalităţii individuale (Hubert, 1965, p. 58).
- Educaţia este activitatea conştientă de a-l influenţa pe om printr-o triplă acţiune: de îngrijire, de îndrumare şi de cultivare în direcţia creării valorilor culturale şi a sensibilizării individului faţă de acestea (Bârsănescu, 1935, pp. 159-164).

Observăm că în unele definiţii sunt luate în considerare fie scopul educaţiei, fie natura procesului, fie conţinutul educaţiei, fie laturile sau funcţiile actului educativ. Definirea educaţiei se poate realiza din unghiuri diferite de vedere. Ioan Cerghit (1988, pp. 13-16) identifică următoarele posibile perspective de înţelegere a acesteia:

a) *educaţia ca proces* (acţiunea de transformare în sens pozitiv şi pe termen lung a fiinţei umane, în perspectiva unor finalităţi explicit formulate);
b) *educaţia ca acţiune de conducere* (dirijarea evoluţiei individului spre stadiul de persoană formată, autonomă şi responsabilă);
c) *educaţia ca acţiune socială* (activitatea planificată ce se desfăşoară pe baza unui proiect social, care comportă un model de personalitate);
d) *educaţia ca interrelaţie umană* (efort comun şi conştient între cei doi actori – educatorul şi educatul);
e) *educaţia ca ansamblu de influenţe* (acţiuni deliberate sau în afara unei voinţe deliberate, explicite sau implicite, sistematice sau neorganizate, care, într-un fel sau altul, contribuie la formarea omului ca om).

Sintetizând o serie de ipostaze ale educaţiei, surprinse în multiplele tentative de definire, vom evidenţia următoarele note şi trăsături ale educaţiei ca fenomen:

a) educaţia este un demers aplicabil doar la specia umană; această acţiune nu se poate extinde asupra lumii animalelor sau a plantelor, întrucât în acest perimetru factorul conştiinţă – fără de care nu există educaţie – lipseşte cu desăvârşire;
b) educaţia constă într-un sistem de acţiuni preponderent deliberate, ea este o „propunere" – cum se exprimă Daniel Hameline (1986, p. 53) – a unei anumite intenţionalităţi, a unei previzibilităţi; acţiunile întâmplătoare şi toate influenţele ocazionale sunt purtătoare de mesaje educogene, dar nu pot fi induse la copii în mod automat, ci trebuie mediate, integrate, exploatate – cu atenţie şi inspiraţie – prin acţiuni conjugate ale factorilor educaţiei;
c) în măsura în care influenţele sunt concentrate la nivelul unor instituţii de profil, acţiunile permit o organizare, o structurare şi chiar o planificare sub aspectul sarcinilor şi timpului acordat acestora;
d) educaţia se realizează în perspectiva unui ideal de personalitate umană, în acord cu repere culturale şi istorice bine determinate;
e) educaţia nu este o etapă limitată numai a unei anumite vârste, ci se prelungeşte pe tot parcursul vieţii unui individ.

Educaţia este predeterminată de învăţare, dar nu (numaidecât) şi invers. Nu orice învăţare înseamnă şi educaţie – de pildă, cum să minţi, să furi, să ucizi etc. Educaţia este

doar învăţare pozitivă, care întăreşte şi sporeşte conduita noastră în orizontul valorilor. Pe de altă parte, învăţarea, ca procesualitate internă, este mai degrabă un proces psihologic (de achiziţie a unor comportamente) şi mai puţin un act formativ, educativ, autoreflexiv, valorizant. Pedagogia rămâne pe mai departe o ştiinţă cuprinzătoare a formării, de maximizare şi valorificare a învăţării unor conduite prin raportare la nişte cadre axiologice. Altfel, învăţarea ar rămâne o tehnică a supravieţuirii, a impunerii eului, a dominării celorlalţi. De învăţat (adică de deprins nişte conduite noi) sunt în stare şi animalele. Doar oamenii sunt capabili să depisteze direcţiile bune pentru ei şi pentru cei de lângă ei.

Funcţiile educaţiei sunt percepute în mod diferenţiat de către teoreticienii acestui domeniu. Unii pedagogi relevă funcţiile de selectare şi transmitere a valorilor de la societate la individ, de dezvoltare a potenţialului biopsihic al omului şi de pregătire a acestuia pentru inserţia în social (Nicola, 1993, p. 21). Alţi autori evidenţiază funcţia *cognitivă* (de vehiculare a tezaurului de cunoştinţe), funcţia *economică* (de pregătire şi formare a indivizilor pentru producţia materială) şi funcţia *axiologică* (de valorizare şi creaţie culturală) (Şafran, 1982, pp. 73-74). Funcţia principală a educaţiei se decelează contextual, prin împletirea funcţiilor invocate mai sus sau prin supralicitarea uneia dintre ele, atunci când realitatea socioistorică o impune. În fond, prin educaţie se urmăresc două mari scopuri: „Primul e să dăm copilului cunoştinţe generale *de care, bineînţeles, va avea nevoie să se servească*: aceasta este instrucţia. Celălalt e să pregătim în copilul de azi pe omul de mâine şi aceasta este educaţia" (Berger, 1973, p. 65). Iar scopul educaţiei este atins atunci când individul obţine acea autonomie care-l determină să fie stăpân pe propriul destin şi pe propria personalitate. Personalitatea nu este o stare despre care se poate spune că trebuie conturată definitiv, static, prin educaţia instituţionalizată. O parte dintre trăsăturile personalităţii sunt formate direct prin educaţie, însă foarte multe dintre calităţile acesteia sunt opera propriei formări, care depinde, în ultimă instanţă, tot de educaţie. Astfel, vom fi de acord cu Maurice Dubesse care afirmă că „educaţia nu-l creează pe om; ea îl ajută să se creeze" (1981, p. 112).

În ultimul timp, teoreticienii folosesc termenul „metacogniţie" pentru a circumscrie o nouă competenţă a celui care este educat. Aptitudinea de a „metacunoaşte", de a gândi asupra gândirii, adică de a avea „o conştiinţă globală a atuurilor intelectuale de care dispunem, precum procesul gândirii, concentrarea memoriei etc." (Freedman, 1993, p. 70), care conduc la o mai bună funcţionare şi producere a cunoştinţelor, devine în prezent o prioritate. Dacă cel care învaţă ia cunoştinţă de propriile lui procese de gândire şi de posibilităţile lui de învăţare, el poate nu numai să-şi sporească repertoriul strategiilor, ci şi să-şi dezvolte astfel o măiestrie spontană, actualizând, prin selecţie şi aplicaţie, cele mai potrivite achiziţii. Nu achiziţia în sine este valoroasă, ci *cum*, *când* şi *ce* se actualizează atunci când trebuie. Educaţia poate deveni astfel un sistem „autopoietic" (Prévost, 1994, p. 24), adică un resort autoregulator (un fel de „auto-facere", de fasonare pe cont propriu) pentru individ, care cultivă şi facilitează autogenerarea unor scheme de gândire sau de conduită care s-au dovedit a fi eficiente şi au condus la sporirea autonomiei persoanei.

În literatura de specialitate, mai întâlnim şi alţi termeni corelativi educaţiei: „dresaj", „domesticire", „îndoctrinare", „salvare", „formare", „instruire", „învăţare" etc.

Dresajul este acea acţiune având ca obiect constituirea în fiinţa preumană a unor obişnuinţe, adică a unor mecanisme ce se formează graţie unor asociaţii sau determinări mecanice gen cauză-efect (dacă delfinul face mişcarea cerută, primeşte un peştişor), pe baza reflexelor condiţionate. În plus, după cum remarcă René Hubert (1965, p. 54), dresajul se face în perspectiva unor scopuri artificiale, care nu sunt naturale animalului

respectiv, printr-o translare forţată a unor comportamente cu coloratură antropomorfă, acestea fiind reeditate prin automatisme.

Domesticirea este un dresaj mai complicat, întrucât se realizează din raţiuni practice. Dacă funcţia dresajului este prioritar ludică, domesticirea are finalităţi utile pentru omul ce foloseşte un animal domesticit. Domesticirea stabilizează instinctul animalului, deviindu-l de la finalitatea firească ; ea sfârşeşte prin a fixa la animal nişte obişnuinţe ce se transmit ereditar. Animalul nu mai funcţionează asemenea unui automat ; şi-a câştigat o a doua natură, care, adesea, este o deformare a naturii sale originare (Hubert, 1965, p. 55). Această transformare afectează întreaga specie, şi nu numai indivizii izolaţi.

Îndoctrinarea este o formă mai ascunsă de achiziţionare a unor conduite mentale, specifică perioadei primitive a omenirii, dar care continuă să fie mereu prezentă. Ea presupune o impunere a unui punct de vedere sectar sau partizan (Bower, 1970, p. 29), prin ascunderea scopului acestei ralieri (există întotdeauna un interes ideologic sau pragmatic) ; cu cât disimularea este mai bună, cu atât consecinţele îndoctrinării sunt de mai lungă durată. Ceea ce rămâne interesant este faptul că la această condiţionare participă şi individul respectiv ; el nu se împotriveşte, ci îmbrăţişează cu inocenţă noul punct de vedere. Îndoctrinarea presupune un anumit grad de inconştienţă a subiectului. Nu poţi îndoctrina pe cineva care ştie că este îndoctrinat.

Salvarea este un termen specific creştinismului şi se referă la desăvârşirea fiinţei umane prin intrarea în lumea veşnică, prin credinţa în Hristos. Salvarea presupune o pregătire continuă a omului, printr-o conduită exemplară, în vederea accederii la Împărăţia lui Dumnezeu.

Formarea se referă la transformarea personalităţii elevului, la determinarea sau facilitarea apariţiei unor noi trăsături caracteriale, a unor conduite psihice dezirabile.

Instruirea este un termen care subsumează acţiunea de transmitere *stricto sensu* de informaţii elevilor şi vizează mai ales latura instrumental-intelectuală.

Predarea este procesul de prezentare organizată a unor cunoştinţe elevilor de către cadre pregătite în acest sens. Conţinutul predării este atent dimensionat pentru ca transmiterea informaţiilor să poată avea loc. Rolul director în predare îl are profesorul.

Predarea este o relaţie cu un obiect de cunoscut :

- propus de un subiect (profesorul) ;
- conform unei acţiuni de înmagazinare care se organizează prin tratarea informaţiei ;
- ce angajează subiectul din punct de vedere psihologic, afectiv şi cognitiv ;
- înrădăcinat într-o dorinţă care se exprimă prin aşteptarea unei schimbări.

Relaţia cu obiectul are loc conform unei acţiuni ce se desfăşoară în mod liber şi care :

- se constituie printr-o elaborare/reorganizare a proceselor cognitive, psihomotorii, socioafective, vizând dobândirea unor noi competenţe ;
- comportă mai multe faze de explorare ;
- se desfăşoară în conformitate cu mijloace sau de către persoane care exercită o funcţie de mediere ;
- duce la desluşirea unor cunoştinţe despre obiect (Aumont, Mesnier, 1992, pp. 36-37).

Învăţarea îi vizează îndeosebi pe agenţii care suportă intervenţia educativă ; ea constă în însuşirea metodică de către elevi a unor cunoştinţe sau deprinderi cerute de profesori.

2. Fundamentele educaţiei

Acţiunea educaţională se exercită antrenând nişte baze pe care şi le subsumează în calitate de fundamente, de determinări importante. Dincolo de specificitatea actului în sine, se pleacă de la o bază care exercită o serie de influenţe ce generează şi perfectează acţiunea ca atare. Fundamentele educaţiei se referă la toate acele determinări specifice şi nespecifice, din interiorul spaţiului formării, dar şi din afara lui, care condiţionează procesul educaţional ca atare.

În seria acestor fundamente includem determinările biopsihice, socioculturale, istorice, filosofice, ştiinţifice ale educaţiei.

a) *Fundamente biopsihice*. Acţiunea educaţională angajează o serie de actori, înainte de toate, în calitate de fiinţe biopsihice. Există un suport corporal, structural, funcţional constituit din corpul biofiziologic, de a cărui bună funcţionare depinde reuşita actului ce survine. Nu trebuie neglijat datul ereditar al subiectului ce este supus unui tratament educaţional. Acesta trebuie cunoscut, activat, maximizat în diferite circumstanţe şi intensităţi. Educabilitatea este acea predispoziţie a fiinţei umane de a se lăsa modelată în acord cu o anumită intenţionalitate venită din exterior. Ereditatea este constituită din totalitatea dispoziţiilor potenţiale cu care fiinţa vine pe lume. Ea reprezintă o realitate care nu se poate schimba şi funcţionează asemenea unui cumul de programări inexorabile, de neatins (genotipul), care capătă o fizionomie aparte (fenotipul) sub influenţa factorilor accidentali, contextuali.

   Ereditatea umană îmbracă două aspecte : ereditatea generală, care constă în multitudinea de trăsături ale speciei umane (mers biped, o inteligenţă înscrisă în anumite limite, o anumită structură anatomo-fiziologică etc.), şi ereditatea specifică, ce se prezintă ca o multitudine de caracteristici individuale ce se pot transmite de la antecesori la succesori (culoarea ochilor, a părului, un anumit tip de fizionomie etc.). Principalele componente funcţional-dinamice transmise ereditar, implicate în educaţie, se referă la următoarele registre : plasticitatea sistemului nervos central, dinamica activităţii nervoase superioare şi particularităţile funcţionale ale analizatorilor.

b) *Fundamente socioculturale*. Educaţia se exercită în anumite condiţii ambientale şi socioculturale. Ea ţine de specificitatea unui areal social, de experienţele culturale ale unei comunităţi, de gradul de cultură şi de civilizaţie a unei epoci. Mediul educaţional exercită influenţe educogene prin însăşi prezenţa lui. Acesta are două componente : mediul fizic şi mediul social. Mediul fizic constă în totalitatea elementelor naturale şi artificiale pe care indivizii le întâlnesc în mediul proxim. Mediul natural include ansamblul condiţiilor ambientale, geografice (climă, sol, relief, vegetaţie) care concură într-un fel sau altul la exercitarea şi configurarea educaţiei. Acesta are influenţe directe asupra stării de sănătate, induce anumite tipuri de activităţi sau conduite fundamentale, contribuie la maturizarea biopshică a persoanei. Mediul artificial este constituit din artefactele omului (materiale, procesuale) care pot imprima anumite ritmuri sau trebuinţe de învăţare. Mediul sociocultural se referă la toate determinările de ordin comunitar (tipuri de relaţii interumane, forme de organizare, de realizare a activităţilor materiale, de producere a elementelor spirituale) ce au un impact direct asupra proceselor educaţionale. Mediul social poate acţiona fie ca un factor de blocaj sau instanţă frenatoare, fie ca un element dinamizator, stimulator al acţiunilor de perfecţionare a personalităţii umane.

c) *Fundamente istorice*. Educaţia, aşa cum se exercită la un moment dat, are ca scop reeditarea marilor experienţe ale omenirii, transmiterea unei zestre culturale pe care am moştenit-o. Educaţia, se spune, este o activitate de reproducţie culturală, de rememorare, reîntipărire şi de perpetuare, prin creaţie, a valorilor umanităţii. Din alt punct de vedere, pentru a fi educator, nu este suficientă simpla experienţă personală în materie de educaţie. Trebuie să se activeze ce au gândit sau au făcut şi alţii ; trebuie să se cunoască destule antecedente în domeniul respectiv. Educaţia, aşa cum se prezintă ea la un moment dat, nu este descoperirea celor prezenţi, ci este, de multe ori, preluarea descoperirilor altora prin aplicarea la condiţiile existente aici şi acum. Gândirea despre educaţie a evoluat de la o epocă la alta, s-a stratificat în timp, a parcurs un traseu cumulativ, ideile adunându-se, complementându-se, intersectându-se.

d) *Fundamente filosofice*. Orice demers acţional în materie de educaţie se derulează în acord cu un program ideatic, cu un anumit mod de a gândi lucrurile. Înainte de a întreprinde ceva, te ghidezi (te „înarmezi") cu o anumită filosofie acţională. În spatele fiecărui proiect transformator (reforma învăţământului) trebuie să se afle o filosofie şi chiar o ideologie adiacentă. Educaţia, ca practică teleologică, se exercită în concordanţă cu un traseu mintal corespunzător ce vizează atingerea unor ţinte. Configurarea ţintelor se face în acord cu anumite valori. Or, acest lucru presupune un dispozitiv reflexiv (un ancadrament logic, o argumentaţie specifică, o raţionalitate a desfăşurării procesuale etc.), adică un fundament filosofic al acţiunii ce se vrea eficientă.

e) *Fundamente politice*. Educaţia se exercită sub forma unui program de acţiuni dimensionat de cei care conduc societatea. Fiecare grupare politică, odată ajunsă la putere, caută să construiască o politică educaţională în acord cu ideologia ce o domină. Educaţia instituţionalizată, mai ales, poate funcţiona ca o formă mascată de violentare simbolică a celor mulţi de către cei puţini (dar aflaţi, conjunctural, la conducerea societăţii). Trebuie spus că în aceste circumstanţe practica educaţională se converteşte într-un suport suplimentar de distribuire a cunoaşterii în acord cu interesele celor aflaţi la putere. Departe ca şcoala să fi scăpat de ingerinţele ideologice, ea este marcată de aceasta ; numai că nu mai avem de-a face cu o ideologie unică, invariabilă, impusă cu de-a sila, ci cu una plurală, variabilă, pe care cei mulţi o pot gestiona, inclusiv schimba (prin alegeri libere, de pildă).

f) *Fundamente ştiinţifice*. Educaţia nu se face la întâmplare, oriunde, de oricine doreşte, ci de cel care deţine „ştiinţa" predării şi formării. Procesul educaţional se bazează pe o multitudine de teorii (ale învăţării, ale predării, ale organizării, ale strategiilor metodice, ale examinării etc.) puse în evidenţă de o tradiţie ştiinţifică de cel puţin câteva veacuri. O pleiadă de programe de cercetare se derulează pentru a intra în posesia a noi cunoştinţe legate de educaţie, care se vor integra, gradual, în practicile curente.

3. Formele educaţiei şi relaţiile dintre ele

Pornind de la varietatea situaţiilor de învăţare şi de la gradul diferit de intenţionalitate acţională, educaţia se poate obiectiva în trei ipostaze : educaţia formală, educaţia nonformală şi educaţia informală.

Educaţia formală. Se referă la totalitatea influenţelor intenţionate şi sistematice, elaborate în cadrul unor instituţii specializate (şcoală, universitate), în vederea formării personalităţii umane. Educaţia şi instruirea sunt explicite în virtutea unor obiective clar formulate, iar procesul se caracterizează prin intensitate, concentrare a informaţiilor şi continuitate. Scopul acestui tip de educaţie îl constituie introducerea progresivă a elevilor în paradigmele cunoaşterii şi instrumentalizarea lor cu tehnici culturale care le vor asigura o anumită autonomie educativă. Pregătirea este elaborată în mod conştient şi eşalonat, fiind asigurată de un corp de specialişti pregătiţi în această direcţie. Informaţiile primite sunt selectate şi structurate cu grijă, caracterizându-se prin densitate şi rigurozitate ştiinţifică. Educaţia formală permite o asimilare sistematizată a cunoştinţelor şi facilitează dezvoltarea unor capacităţi, aptitudini şi atitudini necesare pentru inserţia individului în societate. Educaţia formală este puternic expusă şi este infuzată de exigenţele suprapuse ale comandamentelor sociale şi, uneori, politice. Ea este dimensionată prin politici explicite ale celor care se află la putere la un moment dat. Formalul răspunde unei comenzi sociale, fie de asigurare a transmiterii zestrei istorice şi culturale, fie în vederea formării profesionale. „O caracteristică nu mai puţin însemnată a educaţiei formale – observă Teodor Cozma – o constituie acţiunea de evaluare care este administrată în forme, moduri şi etape anume stabilite, pentru a facilita reuşita şcolară, succesul formării elevilor. Trebuie să reţinem şi faptul că evaluarea în cadrul educaţiei formale revine cu deosebire fiecărui cadru didactic şi instituţiei în ansamblu" (Cozma, 1988, p. 49). Cu toate că educaţia formală este generalizată şi indispensabilă, unii autori (Văideanu, 1988, pp. 227-228) nu uită să reliefeze şi unele carenţe ale acesteia : centrarea pe performanţele înscrise în programe care lasă puţin loc imprevizibilului, tendinţa de îngurgitare a cunoştinţelor, predispunerea către rutină şi monotonie etc.

Educaţia nonformală. Cuprinde totalitatea influenţelor educative ce se derulează în afara clasei (activităţi extra-para-perişcolare) sau prin intermediul unor activităţi opţionale sau facultative. Termenul „nonformal" desemnează o realitate educaţională mai puţin formalizată sau neformalizată, dar totdeauna cu efecte formative (Cozma, 1988, p. 50). Acţiunile incluse în acest perimetru se caracterizează printr-o mare flexibilitate şi vin în întâmpinarea intereselor variate, individuale ale elevilor. Educaţia de tip nonformal a existat dintotdeauna. Ceea ce este nou astăzi în legătură cu această manieră de a educa rezidă în organizarea ei planificată. În unele situaţii, educaţia nonformală poate fi o cale de ajutor pentru cei care au şanse mai mici de a accede la o şcolarizare normală : săraci, izolaţi, locuitori din zonele retrase, analfabeţi, tineri în derivă, persoane cu nevoi speciale (De Landsheere, 1992, p. 566). Printre obiectivele specifice acestei educaţii, se pot enumera :

a) susţinerea celor care doresc să-şi dezvolte sectoare particulare în comerţ, agricultură, servicii, industrie etc. ;
b) ajutarea populaţiei pentru a exploata mai bine resursele locale sau personale ;
c) alfabetizarea ;
d) desăvârşirea profesională sau iniţierea într-o nouă activitate ;
e) educaţia pentru sănătate sau timpul liber etc.

Există riscul ca activităţile derulate sub însemnele nonformalului să cultive derizoriul, să vehiculeze o cultură minoră, „populară", desuetă. Trebuie conştientizat faptul că procesul de vulgarizare a ştiinţei, artei, culturii se realizează, în mare parte, prin educaţia nonformală, mai ales atunci când aceasta nu este articulată cu educaţia instituţionalizată.

După cum ne atenţionează unele lucrări recente (vezi *L'Education non-formelle : réseaux institutionnels et pratiques sociales*, 1991, pp. 9-19), se vor lua măsuri ca, prin procesul de „popularizare" a culturii datorate educaţiei nonformale, să nu se pervertească valorile acesteia.

În mod concret, aceste influenţe se exercită prin intermediul cercurilor, concursurilor, olimpiadelor şcolare şi sunt iniţiate fie de şcoală, fie de organizaţiile de copii şi de tineret, de organizaţiile de părinţi, de organizaţiile confesionale etc. Activităţile sunt dimensionate şi coordonate tot de specialişti (profesori, tehnicieni, cercetători etc.), dar care „îşi joacă rolurile mai discret, asumându-şi adesea misiunea de animatori sau de moderatori" (Văideanu, 1988, p. 231).

Includem aici şi emisiunile de radio şi televiziune, special structurate şi fixate pentru elevi, caracterizate prin continuitate sau frecvenţă ridicată (emisiunile gen Teleşcoala) şi realizate cu profesionalism de către pedagogi (chiar şi activitatea unor reviste sau ziare, în măsura în care se adresează explicit copiilor şi elevilor, stă tot sub semnul educaţiei nonformale). Raportul educaţiei nonformale cu educaţia formală este unul de complementaritate (Cozma, 1988, p. 50), atât sub aspectul conţinutului, cât şi sub aspectul modalităţilor şi formelor de realizare.

Educaţia informală. Include totalitatea informaţiilor neintenţionate, difuze, eterogene, voluminoase – sub aspect cantitativ – cu care este confruntat individul în practica de toate zilele şi care nu sunt selectate, organizate şi prelucrate din punct de vedere pedagogic. Informaţiile respective pot fi organizate şi instituţionalizate (însă din perspectiva altor instanţe şi interese decât cele pedagogice, întrucât mass-media, de pildă, posedă şi o anumită structură şi intenţionalitate), dar deseori sunt complet aleatorii, infuzate inconştient în gândirea şi comportamentele indivizilor, în împrejurările şi contactele spontane ale existenţei cotidiene. Se pare că educaţia informală precedă şi depăşeşte ca durată, conţinut şi modalităţi de insinuare practicile educaţiei formale. Cele mai semnificative mesaje informale sunt cele emise de mass-media. Pentru ca o informaţie obţinută prin mass-media să devină funcţională, adică o cunoştinţă, ea trebuie integrată, conexată şi semnificată valoric în sistemul de reprezentări şi cunoştinţe achiziţionate anterior. În educaţia informală, importante sunt încercările şi trăirile existenţiale, care, cumulate şi selectate, pot încuraja apariţia unor raporturi noi, din ce în ce mai eficiente, cu realitatea înconjurătoare. În contextul informal de educaţie, iniţiativa învăţării revine individului ; educaţia este voluntară, iar grilele de evaluare sunt altele decât în educaţia formală, competenţa într-un domeniu sau altul fiind criteriul reuşitei.

Analiza comparativă a celor trei modalităţi ne face să credem că toate strategiile sunt necesare, având în vedere diferenţele la nivel de cadre, mijloace, conţinuturi şi poziţii ale educaţilor, această variabilitate venind în întâmpinarea situaţiilor tot mai complexe în care sunt puşi oamenii în societatea contemporană.

Într-o perspectivă sistemică, se poate lesne observa că toate cele trei dimensiuni ale educaţiei au câte ceva specific de îndeplinit (*cf.* Pain, 1990, p. 233).

1. *Educaţia formală oferă* :
   - ca demers iniţial, introducerea individului în tainele muncii intelectuale organizate ;
   - posibilitatea de a formaliza cunoştinţele, plecând de la achiziţii istorice şi practici reieşite din acţiune ;
   - recunoaşterea achiziţiilor individuale ;
   - formalizarea şi concretizarea achiziţiilor în alte modalităţi educative pe plan social.

2. *Educaţia nonformală*:
   - răspunde adecvat la necesităţile concrete de acţiune;
   - oferă un prim moment de abstractizare prin extragerea de cunoştinţe din practică;
   - facilitează contactul cu cunoştinţe plecând de la nevoile resimţite de educaţi;
   - demitizează funcţia de predare.
3. *Educaţia informală furnizează*:
   - o sensibilizare la contactul cu mediul ambiant;
   - momentul declanşării unui interes de cunoaştere pentru subiect;
   - posibilitatea trecerii de la un interes circumstanţial la o integrare mai cuprinzătoare;
   - posibilitatea unei explorări personale, fără obligaţii sau prescripţii ferme;
   - o marjă de libertate de acţiune pentru elaborarea unui proiect personal;
   - posibilitatea de a gestiona propriul proces de formare.

În acelaşi timp, pot fi invocate mai multe raţiuni pentru o integrare a celor trei modalităţi:

- capacitatea de a răspunde la situaţii şi nevoi complexe;
- conştientizarea unor situaţii specifice, cu totul noi;
- o mai bună conştientizare a unor nevoi individuale şi colective;
- o mai mare sensibilitate la situaţii de blocaj care cer noi abordări şi rezolvări;
- ameliorarea formării formatorilor;
- facilitarea autonomizării „formaţilor";
- conjugarea eforturilor din mai multe subsisteme sociale care au în vedere educaţia.

Dar pot fi reţinute, simultan, şi unele raţiuni contrare acestei integrări posibile dintre educaţia formală, nonformală şi informală, atunci când:

- se pune în aplicare un sistem mai selectiv al indivizilor;
- această conjugare funcţională apelează la un sistem centralizat care poate răpi din marja de libertate a acţiunii în interiorul fiecărei modalităţi;
- este urmărită menţinerea unei disjuncţii între inteligenţa abstractă şi inteligenţa concretă (scop care, cel puţin teoretic, poate fi admis).

În afară de pledoaria pentru o integrare a celor trei ipostaze ale educaţiei, unii autori propun modalităţi concrete de articulare (Văideanu, 1988, pp. 236-237), precum sublinierea codurilor de referinţă (concepte fundamentale) şi a codurilor de interpretare (criterii, metodologii), prin creşterea ponderii disciplinelor umaniste cu un grad de generalitate mai mare (filosofie, istoria culturii şi civilizaţiei, literatură etc.), prin introducerea şi sporirea orelor de sinteză şi/sau a orelor la dispoziţia profesorului, la care alţi autori (Cozma, 1988) mai adaugă integrativitatea instrumentală pe axa transdisciplinară a conţinuturilor şi activităţilor şcolare, metoda abordării infuzionale etc.

Coordonarea şi articularea celor trei ipostaze ale educaţiei constituie o problemă complexă. Experienţele nonformale ale şcolarilor nu sunt întotdeauna cunoscute şi exploatate în şcoală. Articularea se poate realiza la mai multe niveluri (*cf.* Hamadache, 1993, p. 15):

- în perspectiva structurilor verticale, administrativ-ierarhice, asigurând o complementaritate benefică între acţiunea unitară a statului şi iniţiativele comunităţilor de bază;
- în perspectiva structurilor orizontale, locale sau participative, care asigură articularea între diferiţi intervenienţi socioculturali;

- la nivelul reţelelor, cum ar fi centrele de sprijin dintr-o anumită zonă, facilitând conlucrarea dintre mai mulţi factori grupali sau individuali.

Cert este că toate cele trei educaţii „paralele", chiar dacă au propriul câmp de acţiune şi funcţionalităţi diferite, îngăduie extensiuni şi întrepătrunderi benefice, această articulare conducând la întărirea lor reciprocă şi la eficientizarea demersului educativ. Cele trei forme se sprijină şi se condiţionează reciproc. Trebuie recunoscut totuşi că, sub aspectul succesivităţii în timp şi al consecinţelor, educaţia formală ocupă un loc privilegiat, prin necesitatea anteriorităţii ei pentru individ şi prin puterea ei integrativă şi de sinteză. De amploarea şi profunzimea educaţiei formale depinde calitatea coordonării şi integrării influenţelor nonformale şi informale. Faptul că la un moment dat ponderea educaţiei se poate deplasa în favoarea nonformalului sau a informalului este adevărat. Depinde când, cu ce se pleacă mai departe şi ce reuşeşte individul să (mai) facă în continuare.

4. Factorii educaţiei

Există mai multe circumstanţe de formare şi de informare a copiilor şi tinerilor. Acţiunile acestor medii educogene trebuie să se conjuge pentru a modela adecvat comportamente şi conştiinţe în acord cu marile idealuri ale epocii.

a) *Familia*. Primul factor care formează persoana într-o perspectivă multidirecţională este familia. Aceasta are menirea de a-l introduce pe copil în valorile grupului de referinţă, dar şi de formare a primelor conduite sau de interiorizare a unor stări de spirit elementare. Familia constituie mediul cel mai natural cu putinţă şi care exercită o influenţă imensă, de multe ori în mod implicit, ascuns, indirect. Carenţele manifestate la acest nivel reverberează într-un mod profund şi de durată asupra comportamentului celor tineri. Un climat propensator, tonifiant va constitui un factor favorizant pentru îmbogăţiri ulterioare. Să remarcăm faptul că familia îl inserează pe copil în civilizaţie mai mult prin latura expresivă, strict exemplificativă, şi mai puţin prin latura teoretică, reflectată. Familia trebuie mai mult să formeze decât să informeze. Copilul „absoarbe" din mediul apropiat, familial primele impresii, formându-şi conduite prin mimetism şi contagiune directă. Copiii vor face sau vor crede precum părinţii, imitând comportamentele acestora. Vom sublinia faptul că la ora actuală multe familii au nevoie de o educaţie solidă, dată fiind starea precară din punct de vedere material şi spiritual.
b) *Şcoala*. Un factor important al educaţiei sistematice şi continue îl constituie şcoala. La nivelul acestei instituţii, educaţia şi instrucţia ajung într-un stadiu de maximă dezvoltare prin caracterul programat, planificat şi metodic al activităţilor instructiv-educative. Educaţia se realizează în forme diverse, cel mai adesea prin activităţi în comun, elevii învăţând gesticulaţii unii de la alţii. Situaţiile de învăţare sunt construite premeditat de factorii responsabili din perimetrul acestei instituţii (grădiniţă, şcoală, universitate). Conţinuturile care se transmit sunt selectate cu grijă după criterii psihopedagogice, activităţile educative se cer a fi structurate respectându-se principiile didactice, sunt dimensionate cele mai pertinente metode de predare-învăţare, cunoştinţele specifice, atitudinile şi conduitele trebuie să fie apreciate şi evaluate. Cei

care realizează procesele formative sunt cadre specializate ce deţin, pe lângă competenţele disciplinare, academice, şi pe cele de ordin psihologic, pedagogic şi metodic.

c) *Biserica*. Alt factor care poate intra în scenă este biserica, care, prin intermediul preotului, instaurează o perioadă densă în transmiterea stimulilor religioşi, dar şi general-comportamentali. Biserica compensează nevoia de filiaţie activă pe o linie ideatică, prin excelenţă spirituală, atât de rar realizată în societatea contemporană (doar în familie se mai întâlneşte aşa ceva). Influenţa educativă a bisericii se realizează la început difuz, nesistematic, atât cu ocazia ceremoniilor religioase, cât şi cu prilejul unor activităţi specifice – realizate de preot în biserică, dar şi în afara ei (actul spovedaniei, catehizări individuale sau grupale, acţiuni explicit educative, activităţi caritabile etc.). Odată cu intrarea copilului în şcoală, biserica îşi va da concursul pentru instaurarea unei faze de educaţie sistematică, explicită, în perspectiva valorilor credinţei. Forma principală de educaţie religioasă prin biserică o reprezintă participarea la ceremoniile religioase şi, îndeosebi, la Sfânta Liturghie. Biserica poate exercita nu numai o educaţie religioasă, ci şi socială, civică, estetică, morală etc.

d) *Instituţiile culturale*. Casele de cultură, muzeele, casele memoriale pot deveni medii prielnice de transmitere a valorilor şi de formare şi reformare a persoanelor în acord cu jaloane valorice polimorfe, înalte. Aici se pot desfăşura adevărate programe de formare a tinerilor, de educaţie a adulţilor, de petrecere fructuoasă a timpului liber, concurând, pentru aceasta, activişti culturali devotaţi faptelor de cultură, competenţe în materie, care oferă, uneori, expertiză de înaltă clasă.

e) *Mass-media*. O altă grupă de factori ai educaţiei o formează instanţele mediatice, chemate să amplifice, să continue sau să diversifice experienţele cognitive şi comportamentale ale persoanelor. Într-o societate informatizată (cu virtuţi benefice, dar şi malefice), stimulii explicit educogeni trebuie să fie prezenţi şi la acest nivel. Gama acestor mijloace este deosebit de largă: de la ziare şi reviste, trecând prin radio şi televiziune şi până la magistralele informaţionale ale internetului. Cum nu întotdeauna mesajele distribuite prin aceste canale sunt autentice, valoroase sau sincere, este de dorit ca receptorul să dea dovadă de simţ critic, de circumspecţie interpretativă şi de competenţă valorizatoare pentru a selecta doar ceea ce este benefic şi pentru a deveni imun faţă de chemări şi incitaţii false sau chiar periculoase. Nu tot ce se vehiculează prin mass-media poartă pecetea valabilităţii şi relevanţei valorice.

e) *Structuri asociative*. Un ultim factor pe care îl invocăm este plasat la nivelul asociaţiilor informale – organizate pe criterii disciplinare, profesionale, spirituale sau nu –, care au ca scop şi o serie de acţiuni educative la nivelul publicului. Includem aici asociaţii ale copiilor şi tineretului, societăţi caritabile, organizaţii nonguvernamentale sau alte forme de asociere – cu caracter cultural, social, economic – ce au ca sarcini complementare formarea conştiinţei şi conduitei proactive, prosociale, culturale.

Să reliefăm faptul că toţi aceşti factori (la care se pot adăuga şi alţii) acţionează simultan, corelat, prin împletirea funcţiilor lor, şi nu independent, izolat. Important este ca între aceste instanţe ale educaţiei să se instaureze relaţii de mutualitate şi coerenţă acţională, şi nu raporturi de concurenţă sau inconsecvenţă valorică (ce se spune în biserică, de pildă, să se nege în şcoală, familie etc.). Numai printr-o îngemănare a acţiunilor şi funcţiilor educative se poate spera la o reformare spirituală autentică a omului şi a comunităţii.

5. Educaţia şi provocările lumii contemporane

Prin structură, obiective şi conţinut, educaţia trebuie să răspundă necontenit exigenţelor cerute de evoluţia realităţii naţionale şi internaţionale. Semnificaţiile şi eficienţa actului educativ sunt date de disponibilităţile educaţiei de adaptare şi autoreglare faţă de sfidările tot mai numeroase ale spaţiului social.

Soluţia rezolvării problemelor actuale trebuie să vină nu numai din partea educaţiei instituţionalizate. Astăzi, obiectivele educaţiei şi procesele educative sunt atât de complexe, încât numai o concentrare a eforturilor întreprinse de mai multe instituţii, concretizate în ceea ce unii au numit „cetatea educativă" (Faure, 1974, p. 225), prin „redistribuirea" învăţământului către mai mulţi factori, ar putea crea acţiuni ale căror rezultate să fie mulţumitoare. Încât, o restructurare a atribuţiilor diferitelor compartimente ale socialului, cu privire la cerinţele educative, pare a fi de bun augur. Desigur că această restructurare este dificilă, problematică şi presupune, cum sugerează unii analişti (Sicinski, 1984, p. 226), o regândire şi o corelare mai adâncă a politicilor şcolare, culturale, economice şi sociale la nivelul ansamblului societal. De pildă, nu numai că ar trebui să se accentueze mai mult valoarea „instrumentală" a educaţiei, ci şi instrumentele culturale se cer a fi reconvertite în surse educative explicite, care să modeleze şi să formeze personalitatea. Contextul cultural – şi, prin extensie, cel social – trebuie astfel dimensionat încât el însuşi să inducă influenţe educative directe, vizibile. Unii autori merg atât de departe în maximizarea capacităţii educogene a unor instanţe sociale, încât cer deşcolarizarea societăţii. Ivan Illich, prelat catolic şi pedagog american, mânat de un optimism exagerat faţă de forţele individului şi de un pesimism adânc faţă de şcoală ca instituţie, propovăduieşte (himeric) o societate fără şcoală, în care educaţia s-ar realiza prin intermediul unor „prilejuri educative" ineficiente sau chiar imposibil de acceptat (Hannoun, 1977). Oricât de mult s-ar face această redistribuire şi acest glisaj al funcţiilor, şcoala trebuie să rămână instituţia fundamentală în care se vor pune bazele unei educaţii iniţiale, sistematice. Realitatea contemporană demonstrează că rolul şcolii nu numai că nu s-a diminuat, ci a devenit tot mai complex, tocmai datorită necesităţii împletirii şi corelării funcţionale a acesteia cu alte segmente ale socialului, pasibile de a realiza, secvenţial, sarcini şi acţiuni ale instituţiei specializate care rămâne, în continuare, şcoala.

Cât priveşte aspectul procesual al demersului educativ în sine, sunt destule voci care ne avertizează în legătură cu nevoia unor redimensionări şi chiar a unor schimbări de paradigme educaţionale. J.W. Botkin şi colaboratorii săi (1981, pp. 26-71) fac o disociere interesantă între *învăţarea de menţinere* şi *învăţarea inovatoare*, care ne poate sugera traiecte posibile pentru prezentul şi viitorul educaţiei. Societăţile tradiţionale – arată autorii invocaţi – au adoptat un tip de învăţare de menţinere, care pune accentul pe achiziţia de metode şi reguli fixe, pentru a putea face faţă unor situaţii cunoscute şi recurente. Acest tip de învăţare este menit să asigure funcţionarea unui sistem existent, a unui mod de viaţă cunoscut şi stimulează abilitatea noastră pentru a rezolva probleme date şi pentru a perpetua o anumită experienţă culturală. În condiţiile în care apar şocuri existenţiale, schimbări, înnoiri, rupturi, este nevoie de un alt tip de învăţare, aşa-numita învăţare inovatoare. Aceasta are menirea de a pregăti indivizii şi societăţile să acţioneze în situaţii noi şi presupune calităţile *autonomiei* (a nu mai avea nevoie de alţii) şi *integrării* (a accede la o gândire holistică, ce este capabilă să conexeze operativ informaţiile intrate

recent în circulație). În timp ce învățarea de menținere tinde să ia drept inatacabile valorile impuse ca atare și să treacă cu vederea toate celelalte valori, învățarea inovatoare trebuie să fie dispusă să pună la încercare valorile, scopurile și obiectivele fundamentale ale oricărui sistem. Învățarea de menținere este esențială, dar insuficientă. Este indispensabilă în situații bine determinate, unde ipotezele rămân fixe. Valorile pe care se sprijină sunt bine delimitate și recunoscute. Are la bază o gândire algoritmică, secvențe de gândire prefabricate, ce operează în contexte determinate. Însă învățarea de menținere nu face față situațiilor-limită. Învățarea inovatoare presupune formularea de probleme, sfărâmarea clișeelor, predispune la ruperea structurilor închise, antereflexive. Valorile ei nu sunt constante, ci mai degrabă schimbătoare.

Este adevărat că marile schimbări existențiale se produc pe baza unor viziuni inovatoare. Progresul se face nu prin respectarea tradițiilor, ci prin contestarea căii bătătorite. Istoria progresează prin partea proastă a lucrurilor – spunea Hegel. Întotdeauna oamenii incomozi fac revoluțiile (cognitive, sociale). Vom înțelege de aici că ambele tipuri de învățare sunt benefice, cu condiția conducerii variabile a celor care deprind traiectul învățării ce este în concordanță cu sarcinile, conținuturile și finalitățile educației. Se pare că în multe situații prezente, educația inovatoare este mai productivă decât cea de menținere.

În perspectivă, o posibilă evoluție a educației va avea loc prin centrarea acesteia și pe baza exploatării capacității de cunoaștere holistică (rațiune, sentiment, voință) a creierului uman. Se știe că educația tradițională se opune, mai mult sau mai puțin, tendinței holistic-integrative a creierului (Wurtz, 1992). Poate că suntem prea obsedați uneori de exactitatea logică, or creierul lucrează și cu probabilități sau cu aproximații vagi. Se pare că educația contemporană nu exploatează suficient emisfera cerebrală dreaptă. Emisfera stângă a secvențialității logice este capabilă să structureze cunoștințe noi, dar nu ne poate furniza informații noi, nu este deci creatoare de idei noi. Orice descoperire epocală, noutățile, în general, au depins întotdeauna de intuițiile emisferei drepte, de capacitatea creierului de a funcționa holistic. Așa-numita educație transpersonală, susținută pe/de calitățile „informante" ale emisferei drepte, are meritul de a încuraja educatul să devină autonom, să problematizeze, să se abată de la autoritatea „programei analitice", să pună întrebări prohibite, să sondeze profunzimi, să caute sensuri etc. Mergând mai departe, în compararea celor două ipostaze ale educației, Bruno Wurtz (1992, pp. 221-224) evidențiază următoarele principii diferențiatoare:

Principiile vechii paradigme	Principiile noii paradigme
1. Accentul cade pe conținut, pe însușirea de informații „corecte" și definitive.	• Accentul cade pe învățarea învățării permanente, pe totalitatea conexiunii sensurilor, pe receptivitatea față de conceptele noi, pe modul de acces la informații, cunoștințele nefiind niciodată definitive.
2. A învăța este un rezultat, o sosire, o destinație.	• A învăța este o evoluție, o *cale fără sosire*. A învăța este un proces.
3. Structură ierarhică și autoritară. Conformismul e recompensat, rebeliunea gândirii diferite e descurajată, imparțialitatea e dezavuată.	• Principiul egalitarist, antiierarhic, antiautoritar. Toleranță față de imparțiali și față de cei ce gândesc altfel. Elevii și dascălii se privesc reciproc ca oameni, nu ca roluri.
4. Structură relativ rigidă, programă analitică obligatorie.	• Structură relativ flexibilă. Predomină opinia că există multe căi și mijloace în predarea unei teme date.

5. Progres prescris. Cunoştinţele se însuşesc într-un ritm obligatoriu pentru toţi. Accentul cade pe vârsta potrivită pentru diferitele activităţi. Separarea vârstelor.	• Flexibilitatea şi integrarea vârstelor. Elevul nu e legat în mod automat prin vârstă de anumite teme. Ritmurile înaintării în materie pot fi diferite.
6. Prioritatea randamentului, a performanţelor, a reuşitei.	• Prioritatea sinelui, a valorii proprii a individului, care generează performanţele.
7. Accentul cade pe lumea exterioară. Experienţa lăuntrică e considerată ca neavenită.	• Experienţa lăuntrică trebuie considerată drept un factor de coeziune în învăţare. Se promovează activarea imaginaţiei, povestirea de istorii, scrierea de jurnale, cercetarea sentimentelor etc.
8. Instituţiile şi ideile care se abat de la convingerile generale sunt dezaprobate.	• Instituţiile şi ideile care se abat de la convingerile comune sunt promovate ca parte a procesului creativ.
9. Accentul cade pe gândirea analitică, liniară, a emisferei cerebrale stângi.	• Se depun eforturi pentru a construi şi institui o educaţie care să solicite întregul creier. Raţionalitatea emisferei cerebrale stângi are drept complement strategiile holiste, neliniare şi intuitive. Se urmăresc insistent confluenţa şi contopirea ambelor procese.
10. Utilizarea etichetării în aprecierea elevilor, în caracterizarea lor şi a performanţelor obţinute – practică ce duce la stigmatizare şi la fenomenul „autoîmplinirii profeţiei". Educabilul se plafonează la limita exprimată de eticheta care i s-a aplicat.	• Limitarea etichetării la un rol auxiliar, descriptiv şi subordonat. În nici un caz, ea nu trebuie să devină valorizare fixă, ce stigmatizează prin aplicare pe biografia educabilului.
11. Preocupare faţă de norme.	• Preocupare faţă de performanţele individului raportate la potenţialul propriu. Predomină interesul pentru punerea la încercare a limitelor exterioare şi pentru depăşirea limitelor percepute, identificate.
12. Încredere acordată prioritar cunoştinţelor livreşti, teoretice, abstracte.	• Completarea cunoaşterii teoretice şi abstracte prin experiment şi experienţă. Învăţarea are loc atât în sala de clasă, cât şi în afara ei. Se fac diferite incursiuni în cercetare, nu lipsesc nici ucenicia meşteşugărească, demonstraţia practică şi întâlnirea cu experţii.
13. Sălile de clasă se proiectează potrivit cu scopul şi destinaţia lor specială.	• Preocuparea pentru ambianţa învăţării se extinde asupra condiţiilor de iluminat, de cromatică a interioarelor, de aerisire, de comoditate fizică, asupra nevoii de alternanţă a claustrării cu interacţiunea, a activităţilor liniştite cu cele exuberante.
14. Condiţionare birocratică. Rezistenţă faţă de propunerile colectivităţii.	• Propunerile colectivităţii găsesc sprijin. Există chiar un anumit control obştesc.
15. Educaţia e considerată necesitate socială pentru o anumită perioadă, în vederea formării unui minim de aptitudini şi în vederea interpretării unui anumit rol. Se învaţă pentru prezent, nu pentru viitor. Reciclarea e consecutivă progresului.	• Educaţia este privită ca evoluţie de-a lungul întregii vieţi. Ea are o legătură doar tangenţială cu şcoala. Se învaţă mereu pentru viitor, progresul derulându-se cu o viteză mult mai mare decât cea a succesiunii generaţiilor. Reciclarea anticipează progresul.

16. Încrederea crescândă în mijloacele tehnice (dotare audiovizuală, computere, înregistrări pe benzi magnetice, tehnică de prelucrare a textelor, robot etc.). Dezumanizarea învăţământului.	• Utilizarea strict instrumentală a unor mijloace tehnice adecvate. Dascălul uman, relaţiile dascăl-elev sunt de neînlocuit.
17. Numai dascălul emite cunoştinţe. Sens unic al fluxului instructiv-educativ.	• Dascălul învaţă şi el de la elevi. Reciprocitatea învăţării.

Contextul social şi cel global comportă numeroase modificări, structurale şi funcţionale. În condiţiile libertăţii de expresie, ale democratizării vieţii sociale, ale liberei circulaţii, ale dispariţiei unor linii nete de demarcaţie (interstatale, interetnice, interconfesionale etc.), educaţiei îi revin sarcini inedite şi dificile. Educaţia interculturală, în contextul migraţiei şi al coexistenţei în acelaşi spaţiu a unor expresii culturale diferite, pare să fie de mare actualitate (vezi Jones, Kimberley, 1989 ; Rey, 1993). Cu toate că societăţile devin multiculturale, sistemele educative rămân rigide, adaptate la situaţiile monoculturale. Conţinuturile şi strategiile didactice au în continuare un caracter etnocentrist (sau sociocentrist) şi predispun mai degrabă la „ghetoizare" decât la deschidere şi comunicare intergrupală. Modalităţile de relaţionare cu diferite culturi „vecine" sau „mari" sunt – în special – de factură exotică, artificială, caricaturală. Educaţia pentru şi într-o Europă (sau lume) unită trebuie să cultive valori precum toleranţa, respectul reciproc, credinţa în egalitate sau complementaritate culturală, universalizând eventualele diferenţe spirituale sau valori locale, în vederea unei bune comunicări sau convieţuiri.

Pentru viitor, obiectivele educaţiei trebuie să fie infuzate de conotaţii culturale. *Deceniul mondial al dezvoltării culturale* (1988-1997), decretat de UNESCO şi ONU (conform rezoluţiei 41/187, adoptată de Adunarea Generală a Naţiunilor Unite în 1986) obligă la orientarea şcolii spre cultivarea valorilor universale autentice. Programul susmenţionat se articulează în jurul a patru obiective majore :

- luarea în consideraţie a dimensiunii culturale a dezvoltării ;
- afirmarea şi îmbogăţirea identităţilor culturale ;
- lărgirea participării tuturor la viaţa culturală ;
- promovarea cooperării culturale internaţionale (vezi *Guide pratique de la Décennie mondiale du développement culturel 1988-1997*, 1988, p. 19).

Programele de dezvoltare trebuie să fie elaborate ţinând cont de diversitatea culturilor şi a interacţiunilor culturale care există între populaţiile din interiorul unei ţări sau între diferite regiuni ale lumii. Aceasta presupune naşterea unei noi mentalităţi, la scară planetară, mai atentă la aspectele calitative şi umane ale dezvoltării şi la formarea unui curent de opinie conform căruia progresul trece prin educaţie şi cultură (vezi şi Desjeux, 1991, pp. 28-29).

Problematica lumii contemporane, caracterizată prin universalitate, globalitate, complexitate şi caracter prioritar (Văideanu, 1988, p. 106), demonstrează tot mai pregnant că soluţiile cele mai eficiente nu pot fi găsite prin demersuri şi angajări secvenţiale, parcelate, ci e nevoie de o viziune holistică în studierea şi decantarea celor mai eficiente mijloace de rezolvare a marilor probleme cu care se confruntă omenirea (degradarea mediului, explozia demografică, proliferarea conflictelor dintre naţiuni etc.). Viaţa contemporană se caracterizează prin următoarele mutaţii : amplificarea şi imprevizibilitatea schimbărilor de natură economică şi sociopolitică, intensificarea schimbărilor din sfera

profesiunilor, amplificarea interdependenţelor dintre macrosistemul social şi componentele sale, sporirea caracterului democratic al organizării şi gestionării socialului (cel puţin în statele europene).

6. „Noile educaţii"

Analiza problematicii contemporane şi identificarea marilor teme de meditaţie au condus la constituirea – în plan educaţional – a unor răspunsuri specifice, prin potenţarea „noilor educaţii" sau a unor noi tipuri de conţinuturi : educaţia pentru pace, educaţia ecologică, educaţia pentru participare şi democraţie, educaţia demografică, educaţia pentru schimbare şi dezvoltare, educaţia pentru comunicare şi pentru mass-media, educaţia nutriţională, educaţia economică şi casnică modernă, educaţia pentru timpul liber, educaţia privind drepturile fundamentale ale omului, educaţia pentru o nouă ordine internaţională, educaţia comunitară etc. Este de aşteptat ca această listă să se modifice (fie prin dispariţia unor „educaţii", în măsura în care realitatea îngăduie aşa ceva, fie – mai degrabă – prin impunerea unor noi cerinţe şi conţinuturi educative). Ca modalităţi practice de introducere a „noilor educaţii", sunt menţionate trei posibilităţi (Văideanu, 1988, p. 109) :

a) prin introducerea de noi discipline centrate pe un anumit tip de educaţie (dificultatea constă însă în supraîncărcarea programelor de învăţământ) ;
b) prin crearea de module specifice în cadrul disciplinelor tradiţionale (modulele având un caracter interdisciplinar de tipul : Conservarea şi gestiunea resurselor naturale – la disciplina Biologie) ;
c) prin tehnica *approche infusionnelle* (prin infuziunea cu mesaje ce ţin de noile conţinuturi în disciplinele „clasice").

În continuare, vom descrie pe scurt specificitatea noilor conţinuturi sau a „noilor educaţii", aşa cum s-au profilat în unele teoretizări recente.

Educaţia pentru pace. Îşi propune promovarea dialogului şi a cooperării, îmbunătăţirea relaţiilor dintre comunităţi, formarea persoanelor pentru apărarea şi salvgardarea păcii şi liniştii. Obiectivele educaţiei pentru pace se înscriu pe următoarele direcţii :

- achiziţionarea unor concepte şi cunoştinţe specifice problematicii propensării păcii şi bunei înţelegeri (pace, dezarmare, cooperare, echitate, pacifism, agresiune, război, fanatism, terorism etc.) ;
- formarea de aptitudini şi însuşiri de personalitate (toleranţă, receptivitate, respectarea opiniilor celorlalţi) ;
- structurarea unor atitudini responsabile faţă de propria comunitate şi faţă de umanitate (iubirea faţă de aproape, solidaritatea umană, încrederea în semeni etc.).

Educaţia pentru pace cuprinde două laturi : a) combaterea ideilor şi concepţiilor care favorizează sau cultivă atitudinile ostile, agresive, xenofobe, rasiste etc. – preocupare ce presupune o poziţionare activă, ofensivă, de eliminare şi anihilare a propagandei agresive, războinice ; b) promovarea şi formarea unor conduite paşnice, de respect, înţelegere între indivizi, comunităţi, popoare – dimensiune ce presupune o centrare a atenţiei pe cultivarea empatiei, a dragostei, dăruirii faţă de celălalt.

Educaţia pentru respectarea drepturilor fundamentale ale omului. Reprezintă o constantă a epocii actuale şi vizează conştientizarea oamenilor în legătură cu drepturile acestora la viaţă, la liberă exprimare, la circulaţie, la opinie, la consideraţie etc. Este o ipostază a educaţiei cu vocaţie internaţională şi presupune următoarele :

- conjugarea eforturilor realizate de factorii educaţionali în vederea unei socializări adecvate a copiilor şi tinerilor în perspectiva valorilor fundamentale ale omului, în spiritul interiorizării şi activării unor norme şi valori consonante cu idealurile persoanei, cu drepturile acesteia de a exista ca entitate ; acest nivel acţional are ca finalitate conştientizarea asupra propriei identităţi, respectul alterităţii aşa cum se manifestă ea, valorizarea obiectivă a pluralităţii de existenţă şi de exprimare a celor care nu sunt sau nu gândesc ca noi ;
- propagarea pe scară largă a drepturilor stipulate în codurile internaţionale cu privire la drepturile omului : Declaraţia universală a drepturilor omului, Pactul internaţional cu privire la drepturile civile şi politice, Declaraţia drepturilor copilului, Convenţia asupra drepturilor politice ale femeii, Declaraţia drepturilor persoanelor handicapate etc. ;
- stăvilirea şi eliminarea din sistemele de educaţie a platformelor ideologice care propagă ura, desconsideraţia altora, supremaţia, războiul, discriminarea şi inegalitatea dintre oameni ;
- crearea unui front atitudinal activ faţă de orice încercare de justificare a conflictelor, a războiului prin tematizări în cadre formale şi informale în rândul elevilor, profesorilor, părinţilor, factorilor de decizie etc. ;
- alierea cu producţiile artistice sau cu alte manifestări (sportive, religioase, economice) purtătoare de mesaje clare în perspectiva păcii şi înţelegerii la nivel comunitar şi internaţional.

Educaţia ecologică. Această preocupare încearcă să sensibilizeze omul faţă de ecosistemul în care îşi desfăşoară activitatea, să optimizeze relaţia dintre om şi natura înconjurătoare. Factorii care generează necesitatea educaţiei ecologice sunt :

- consecinţele dezastruoase ale dezechilibrului dintre mediu şi dezvoltare ;
- industrializarea neraţională care are ca efect poluarea şi chiar distrugerea naturii ;
- apariţia unor boli generate de degradarea cadrului natural (poluarea aerului, a apei, a solului).

Sensibilizarea copilului şi tânărului trebuie să meargă pe linia cultivării respectului faţă de mediul natural, a folosirii raţionale a resurselor, a responsabilizării în legătură cu gestionarea deşeurilor, a estetizării mediului, a sporirii resurselor. „Analfabetismul" ecologic generează conduite iresponsabile cu efecte directe în prezent şi mai ales în perspectivă (alunecări de teren, inundaţii, secetă, distrugeri ale stratului de ozon, infestare radioactivă etc.).

Educaţia cu privire la mediu presupune un set de acţiuni ce vizează structurarea unei culturi ecologice a omului contemporan, bazată pe stăpânirea unor cunoştinţe, a unor explicaţii, pe interiorizarea de atitudini şi conduite responsabile faţă de mediul înconjurător. O trăsătură a acestui gen de formare stă în perspectiva interdisciplinară de construire a acesteia (ecologia născându-se la intersecţia dintre geografie, biologie, chimie, sociologie, economie, politologie etc.).

Educaţia economică şi casnică modernă. Vizează pregătirea tinerilor pentru o adecvare la lumea bunurilor, la practicile economice, la lumea muncii. Trăim într-o perioadă în care pragmatismul şi mercantilismul economic par să dirijeze toate practicile umane.

Aceste modificări valorice trebuie să-l găsească pregătit pe tânărul ce caută să se integreze în societatea modernă. În măsura în care spaţiul privat tinde să se redefinească (prin acordarea de mai mult timp pentru sine, prin intimizarea accentuată a mediului personal, prin construirea unor alternative de viaţă privată), potenţarea spiritului gospodăresc, a gestionării convenabile a propriilor bunuri sau a câştigului se dovedeşte a fi un deziderat formativ urmărit încă din şcoală. Important este nu numai să câştigi bine, ci să ştii să te şi foloseşti de rezultatul muncii şi efortului. Un astfel de tip de educaţie poate fi conceput ca o pregătire pentru viaţa de familie, pentru administrarea bunurilor personale, pentru utilizarea bugetului personal. În condiţiile în care viaţa economică este foarte dinamică, instrumentalizarea tinerilor cu explicaţii adiacente, cu termeni de specialitate, cu practici economice de bază, cu atitudini corespunzătoare, cu o gândire economică fundamentală, cu un ideal economic etc. constituie o ipostază a pregătirii generale.

Educaţia pentru participare şi democraţie. Într-o societate deschisă şi democratică este nevoie de un om activ, dispus să se implice în organizare, conducere, validarea responsabilă a propriilor acte şi a altora. Deceniile din urmă au arătat că inactivismul social poate genera formule totalitare de organizare a societăţii. Participarea şi implicarea sunt condiţii pentru buna funcţionare a unei societăţi, remediul cel mai adecvat pentru alunecări autoritariste sau totalitariste. Gradul de democratizare a unei societăţi este dat de această predispoziţie a indivizilor de a acţiona şi reacţiona, de a genera discuţia, de a-şi exprima punctul de vedere, de a proiecta şi anticipa. Caracterul democratic al unei societăţi se menţine şi se propensează prin fiecare persoană. Individul trebuie format pentru a-şi exprima poziţia, pentru a se implica în luarea deciziilor, pentru fi mereu treaz din punct de vedere civic.

Educaţia în materie de populaţie (demografică). Pentru că umanitatea durează din generaţie în generaţie prin reproducere, problematica demografică nu trebuie să fie ocultată în şcoală. Educaţia în materie de populaţie vizează captarea acelor cunoştinţe, predispoziţii valorice, atitudini în perspectiva salvgardării omenirii ca specie, a combaterii degenerescenţei prin pruncucidere, a diminuării controlului naşterilor, a evitării manipulărilor genetice aberante şi a generalizării practicilor sexuale atipice etc. Trebuie pornit de la premisa dreptului la naştere şi la existenţă şi de la teza mult clamată, dar şi desconsiderată, că fiecare fiinţă este unică, irepetabilă, un veritabil miracol al existenţei ca atare. Educaţia demografică are drept complement informarea în chestiunile legate de dinamica populaţiei, de politica demografică, de specificitatea vieţii de familie şi de ocrotirea parentală. Totodată, ea nu va neglija problemele controversate legate de planificarea familială, întreruperea sarcinilor, oportunitatea eutanasiei etc.

Educaţia pentru comunicare şi mass-media. Îşi propune să formeze personalitatea pentru a gestiona corect şi adecvat mesajele mediatice, pentru a decripta operativ sensurile diferitelor informaţii mediatice, pentru a selecta şi adecva sursele informaţionale în consonanţă cu valorile adevărului, dreptăţii, frumuseţii etc. Universul nostru existenţial este saturat de stimuli informaţionali de care trebuie să ne apropiem cu competenţă şi responsabilitate. A şti să ne relaţionăm la sursele emitente, a însuşi noi coduri de lectură, a ne racorda simultan la emitenţi alternativi, a amenda şi neutraliza informaţiile false, a activa competenţele proprii de a comunica cu semenii, toate aceste conduite se pot forma şi prelucra prin diferite exerciţii şi practici educative.

Educaţia pentru schimbare. Schimbarea nu este un dat, ci o stare, o transformare care trebuie receptată ca atare de către persoană şi care trebuie pregătită şi întâmpinată adecvat. Educaţia pentru schimbare are ca sarcină formarea personalităţii ca agent al schimbării şi actor responsabil de calitatea schimbării. Pot fi identificaţi mai mulţi paşi în generarea comportamentului adecvat faţă de schimbare:

- sesizarea (adulmecarea) schimbării, a liniilor sale de emergenţă şi pregătirea pentru întâmpinarea acesteia;
- evaluarea naturii schimbării, a sensurilor acesteia şi a reverberaţiilor ei în timp şi spaţiu;
- crearea şi fasonarea unor situaţii generatoare de schimbare, modelarea unor traiecte de dezvoltare posibile.

Educaţia pentru schimbare poate profila un nou tip de personalitate, care să părăsească suficienţa, imobilitatea, inactivitatea.

Educaţia nutriţională. Îşi propune să-l informeze şi să-l formeze pe tânăr în legătură cu valoarea nutriţiei, a selectării şi dozării raţionale a hranei, a pregătirii adecvate a acesteia, a identificării alimentelor autentice, a îngrijirii propriului organism printr-un regim alimentar echilibrat şi adecvat.

Noua orientare va îmbina perspectiva teoretică cu cea practică, ştiinţa cu arta. Hrănirea este o necesitate biologică, dar şi un cadru de socializare şi de culturalizare. Obiectivele acestei „noi" educaţii trebuie să fie diversificate şi să vizeze formarea unei culturi culinare, cultivarea unor practici culinare sănătoase, salvgardarea specificităţii în materie de artă culinară, estetizarea existenţei private prin propensarea gusturilor culinare veritabile, cultivarea respectului faţă de alte obiceiuri sau practici culinare, experimentarea unor noi conduite în această direcţie, apropierea de alteritate etc.

Educaţia pentru sănătate. Ca orice tip de formare, educaţia pentru sănătate trebuie să vizeze încorporarea unor cunoştinţe specifice cu privire la boală, sănătate, profilaxie etc., structurarea unor deprinderi şi conduite sanogene, formarea unor atitudini şi valori cu privire la importanţa şi păstrarea vieţii, respingerea stării de degradare, respectarea unor reguli de prevenire sau a prescripţiilor medicale etc. Instinctul conservării este sădit adânc în firea umană şi acţionează aproape inconştient, mai ales în raport cu pericolele imediate, imprevizibile, evidente. O astfel de predispoziţie are un caracter oarecum reactiv, mecanic şi este valabilă şi în cazul regnului animal. În calitate de fiinţă culturală, omului îi este specifică şi o altă formă de conservare, mai elevată, având un caracter anticipativ, cea care se face în perspectiva unei temporalităţi mai largi – viaţa întreagă a individului. Este o obligaţie pentru om de a-şi păstra sănătatea, de a se feri de pericole şi boli, de a găsi căi şi remedii pentru a se vindeca, de a se menţine într-o stare optimă de acţiune, de gândire, de simţire. Sănătatea este una dintre valorile vitale, care dă sens şi imbold fiinţei. Ea ţine de normalitatea existenţei omului şi este percepută mai ales cu prilejul unor carenţe sau degradări ale acesteia. Sănătatea este preţuită (mai ales) atunci când nu o ai sau după ce ai trecut printr-o stare critică din punctul de vedere al echilibrelor psihosomatice. Educaţia pentru sănătate pregăteşte individul pentru a evita astfel de situaţii de dezechilibru, de interiorizare a nevoii de a fi sănătos, de a potenţa starea de sănătate, veghind permanent la actele noastre şi îndepărtând diverşi factori nocivi care pot prejudicia sănătatea.

Desigur, orice dezechilibru poate avea etiologii diverse şi rezolvări pe măsură. În orice situaţie însă, dincolo de evoluţiile în ceea ce priveşte profilaxiile, intervenţiile sau competenţele medicilor, intră în joc subiectul însuşi, care trebuie să gestioneze o astfel de

situaţie. Este important modul cum pacientul se mobilizează şi se antrenează într-un dispozitiv recuperator faţă de care se va comporta nu ca un obiect pasiv, ci ca un actant de mare importanţă. Oricât de sofisticat şi bine capacitat ar fi dispozitivul, fără o predispoziţie sau o reprezentare pozitivă faţă de ceea ce va urma, rezultatul se poate lăsa mult aşteptat. Până la urmă, această antrenare bazală aureolează şi dă substanţă actului medical care se cuplează, desigur, cu totalitatea artefactelor sau manevrelor de ordin tehnic venite dinspre corpul medical. Cultivarea încrederii şi angajamentul personal sunt rezultate atât ale unei educaţii preexistente, cât şi ale unui exerciţiu psihologic şi pedagogic realizat în imediatitatea intervenţiei, care se aşteaptă şi din partea celui ce oferă serviciul medical, şi de la cel care-l primeşte. Corpul medical trebuie să dea dovadă şi de o bună cunoaştere a psihologiei persoanei şi să stăpânească anumite strategii formative, de pregătire a subiecţilor asupra cărora se acţionează. Intervenţia medicală nu se reduce la un act strict tehnic – fie el şi de excepţie, salvator –, ci cuprinde un evantai de conduite care excedează exerciţiul profesional strict. Medicul „operează" nu numai cu bisturiul, ci şi cu componente sau funcţiuni ale întregii lui personalităţi : minte, inimă, suflet, sentimente, capacitate empatică, dorinţe, speranţe. Desigur, nu cu toate în acelaşi timp, ci pe rând, în funcţie de oportunitatea activării respectivei facultăţi (nu trebuie să ai „sentimente" când tai, cu bisturiul, în „carne vie" etc.).

Educaţia pentru timpul liber. În condiţiile în care timpul liber are tendinţa să crească, oamenii trebuie să fie învăţaţi să se bucure de acesta. Fără o pregătire adecvată, timpul pentru sine poate deveni o povară, un motiv al decăderii, al alunecării în plictiseală şi inactivism. În acest sens, se pot imagina mai multe traiecte acţionale :

- obişnuirea indivizilor de a-şi gestiona cât mai bine temporalitatea pentru a dispune şi de timp liber ;
- „încărcarea" timpului liber cu activităţi recreative, productive etc. care să aducă bucurii şi împliniri persoanei în cauză, tonifiind existenţa şi accentuând gustul de a trăi ;
- realizarea unor alternanţe şi complementarităţi adecvate între activităţile din timpul liber (fizice, spirituale, de plăcere, de întreţinere, necesare, obligatorii etc.) ;
- corelarea activităţilor din timpul liber cu practici formale sau cvasiformale, în perspectiva valorificării la scară socială (prin diferite tipuri de asociaţii, „şcoli" ale femeilor, bătrânilor etc.).

Note bibliografice

Aumont, Bernadette ; Mesnier, Pierre-Marie, 1992, *L'Acte d'apprendre*, PUF, Paris.

Bârsănescu, Ştefan, 1935, *Curs de Pedagogie generală*, predat în anii 1933-1934 şi 1934-1935, ediţia a II-a, Lit. C. Ionescu, Bucureşti.

Berger, Gaston, 1973, *Omul modern şi educaţia sa*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Botkin, J. ; Elmandjra, M. ; Malita, M., 1981, *Orizontul fără limite al învăţării*, Editura Politică, Bucureşti.

Bower, Carlton, 1970, *Philosophical Perspectives for Education*, Scott Foresman and Company, Glenview, Illinois.

„Buletinul cabinetului pedagogic" nr. 3, 1985, în *Noile educaţii*, Universitatea „Al.I. Cuza" Iaşi.

Cerghit, Ioan, 1988, „Determinaţiile şi determinările educaţiei", în *Curs de Pedagogie*, Universitatea Bucureşti.

Comenius, J.A., 1970, *Didactica Magna*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Cozma, Teodor, 1988, *Şcoala şi educaţiile paralele*, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi.
Dave, R.H., 1991, „Analiza şi sinteza conţinutului ilustrativ", în *Fundamentele educaţiei permanente*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Desjeux, Dominique (coord.), 1991, *Le Sens de l'autre. Stratégies, réseaux et cultures en situation interculturelle*, UNESCO/ICA.
Dewey, John, 1972, *Democraţie şi educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Dubesse, Maurice, 1981, *Etapele educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Durkheim, Emile, 1930, *Educaţie şi sociologie*, Editura Casa Şcoalelor, Bucureşti.
Duţu, M., 1989, *Educaţia şi problemele lumii contemporane*, Editura Albatros, Bucureşti.
Fecioru, Dumitru, 1937, *Ideile pedagogice ale Sfântului Ioan Hrisostom*, Tipografia Cărţilor Bisericeşti, Bucureşti.
Freedman, Joan, 1993, *Pour une éducation de base de qualité*, BIE, UNESCO, Paris.
Faure, Edgar, 1974, *A învăţa să fii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Hamadache, Ali, 1993, *Articulation de l'éducation formelle et non-formelle*, UNESCO, Paris.
Hameline, Daniel, 1986, *L'Éducation, ses images et son propos*, Editions ESF, Paris.
Hannoun, Hubert, 1977, *Ivan Illich sau şcoala fără societate*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Herbart, J.H., 1976, *Prelegeri pedagogice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Hubert, René, 1965, *Traité de pédagogie générale*, PUF, Paris.
Jones, Cr. ; Kimberley, K., 1989, *L'Éducation interculturelle. Concept, contexte et programme*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
Kant, Immanuel, 1992, *Tratat de pedagogie. Religia în limitele raţiunii*, Editura Agora, Iaşi.
Landsheere, Viviane de, 1992, *L'Education et la formation*, PUF, Paris.
Lengrand, Paul, 1973, *Introducere în educaţia permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Narly, Constantin, 1935, *Istoria pedagogiei*, vol. I, Publ. Inst. Pedagogic Cernăuţi ; vezi *De catechizandis rudibus*, Tübingen, 1909, p. 23.
Nicola, Ioan, 1993, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Pain, Abraham, 1990, *Éducation informelle*, L'Harmattan, Paris.
Prévost, Hervé, 1994, *L'Individualisation de la formation, Autonomie et/ou socialisation*, Chronique sociale, Lyon.
Rey, Micheline, 1986, *Former les enseignants à l'éducation interculturelle ?*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
Rey, Micheline (coord.), 1993, *Psychologie clinique et interrogations culturelles*, L'Harmattan, Paris.
Sicinski, Andrzej, 1984, „Objectifs éducatifs et valeurs culturelles", în *Réflexion sur le développement futur de l'éducation*, UNESCO, Paris.
Spranger, Edouard, 1930, *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Personlichkeit*, Max Verlang, Halle.
Şafran, O., 1982, „Funcţiile educaţiei", în *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
UNESCO, 1991, *L'Éducation non-formelle : réseaux institutionnels et pratiques sociales*, Paris.
UNESCO, 1988, *Guide pratique de la Décennie mondiale du développement culturel 1988-1997*, Paris.
Văideanu, George, 1988, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti.
Văideanu, George ; Neculau, Adrian (coord.), 1983, *Tineretul şi lumea contemporană*, Editura Junimea, Iaşi.
Wurtz, Bruno, 1992, *New Age*, Editura de Vest, Timişoara.

Capitolul 4

Educaţia în societatea cunoaşterii: globalizare, internaţionalizare, informatizare

Mondializare şi globalizare • Educaţia – vector şi rezultat al globalizării • Un caz de „globalizare" secvenţială: integrarea europeană • Globalizarea şi dinamica diferenţierii • Economia cunoaşterii în era informatizării • Virtualizarea educaţiei • Un nou referenţial al învăţării: cibercultura • Niveluri şi ipostaze ale virtualizării şcolii • Societatea cunoaşterii şi „piaţa" formării

1. Mondializare şi globalizare

Procesul mondializării constituie unul dintre fenomenele cele mai controversate ale lumii actuale. Înţeles, uneori, ca o cale de dispariţie a particularităţilor şi de impunere a unor modele generalizatoare (şi, de aici, unele reacţii vehemente de respingere), alteori, ca o mişcare de unificare naturală a structurilor şi modurilor de acţiune, mondializarea a reverberat într-un mod specific şi la nivelul strategiilor de realizare a educaţiei.

Tendinţa convergenţei modelelor şi a realizării unor concordanţe parţiale între mai multe sisteme naţionale de educaţie (sub aspectul conţinuturilor, proceselor, validărilor etc.) este din ce în ce mai evidentă. Ceea ce la un moment dat era diferit tinde să se asemene, să se apropie, să împrumute trăsături oarecum comune. Specificitatea nu trebuie numaidecât să dispară, ci să devină un element suplimentar, particularizant, care imprimă o anumită „culoare" unui spaţiu oarecare. De altfel, această evoluţie este dictată nu de sistemele educative în sine, ci de determinări supraetajate (economicul, politicul, strategicul...), care impun astfel de cuplări şi integrări organizatorice. „Unda de şoc" va ajunge şi în zonele care predetermină formaţiunile respective.

Globalizarea aduce după sine o schimbare a raporturilor politico-economice şi socioculturale, pe linia recompunerii permanente a socialului, a fluidizării acestuia în consens cu ultimele lui sensuri de evoluţie. Departe de a impune staticism şi închidere, ea presupune mişcare şi deschidere permanentă către piste posibile. Globalizarea presupune o translocaţie a modelelor şi proceselor, o disipare a acestora la scara întregii omeniri. Un eveniment produs punctual într-un anumit spaţiu va avea reverberaţii nebănuite. Mişcarea trepidantă îi obligă pe actori să devină mai competitivi, mai eficienţi, mai atenţi la chemările realităţii. În plan concret, mondializarea se traduce prin libera circulaţie a capitalurilor, a bunurilor, a serviciilor şi parţial a indivizilor (forţa de muncă fiind restricţionată de la stat la stat).

În urmă cu mai multe decenii se anunţa naşterea acelui *global village*, a satului planetar, devenit acum realitate. Într-o lume a internetului, a televiziunii prin satelit şi prin cablu, a instrumentelor internaţionale de credit, a telefoanelor mobile etc., este greu să te sustragi acestui val comportamental. Ubicuitatea informaţiei de tot felul, de la cea specializată la cea comună, extensiunea capitalurilor şi a reţelelor economice, viteza de penetrare a modelelor culturale, schimburile de experienţă şi expertiză, dislocările forţei de muncă conduc cu necesitate la omogenizarea existenţei la scară planetară.

Globalizarea nu se confundă cu globalismul. Dacă globalizarea constituie o mişcare de unificare pe linie politică, militară, tehnologică, economică, globalismul propune o filosofie de nediferenţiere şi ştergere a specificităţilor, de desfiinţare o oricăror demarcaţii de ordin fizic sau cultural. Este o ipostază negativă de impunere cu forţa a globalizării, a strategiilor uniformizatoare şi destructurante. Pe de altă parte, globalizarea nu exclude particularismul sau localismul; dimpotrivă, le trezeşte, le stimulează. Odată declanşat fenomenul omogenizant de globalizare, se naşte o mişcare contrarie, de „apărare", respectiv de descoperire a unor expresii particularizante, de accentuare a unor trăsături „secundare", adormite (în mai toate ţările mari asistăm la o înviere a limbilor moarte – vezi cazul Angliei, în care limbile celtice, în Cornwal şi Wales, câştigă în prestanţă şi popularitate). (Este adevărat însă că aceste state sunt destul de importante pentru a-şi permite astfel de orientări sofisticate! Important este că, în principiu, se poate.)

Dualitatea local-global durează de când lumea şi stă la baza dezvoltării societăţii (culturii) umane. Îmbogăţirea spirituală se bazează pe schimb, pe dinamica dintre ceea ce dai şi ceea ce primeşti, dintre cel ce emite ceva şi un receptor oarecare, dintre activitate şi pasivism în procesul de comunicare spirituală. Uneori primeşti, alteori dai; uneori te impui, alteori asculţi de alţii; uneori eşti luat în seamă, alteori eşti ignorat. Important este să nu ocupi tot timpul acelaşi statut sau rang în schimbul efectuat. Procesul de omogenizare nu are cum să câştige; cu cât va fi mai reclamat, cu atât reacţia de eterogenizare va fi mai amplă. Cu cât cineva va intenţiona să ne distrugă identitatea, cu atât mai mult ne-o vom afirma. Asta o ştiu şi alţii... şi trebuie să o ştim şi noi!

2. Educaţia – vector şi rezultat al globalizării

Educaţia este un proces de universalizare a fiinţei umane, de repliere a ei pe coordonatele multiplicităţii şi varietăţii valorice. Educaţia, astăzi, este dintr-odată globalizată şi globalizantă. Este influenţată de procesul globalizării, ale cărui efecte le amplifică, la rândul ei. Din punct de vedere structural, organizaţional, asistăm la întronarea unor modele ce transcend particularităţile lingvistice, religioase, culturale ale ţărilor sau regiunilor. Pe întreaga planetă se dezvoltă strategii similare de formare, generate de aceleaşi inflexiuni economice, ideologice sau politice. Oricât ne-am face că nu vedem aceste evoluţii, ele survin implacabil, împotriva dorinţelor noastre. Asistăm la o dialectică interesantă, nelipsind ondulaţii contradictorii precum (vezi Schriewer, 1997, pp. 19-20):

- opoziţia dintre integrarea supranaţională şi diversificarea subnaţională;
- opoziţia dintre procesul de internaţionalizare şi cel de indigenizare;
- opoziţia dintre fenomenele purtătoare de universalizare şi cele ce configurează particularităţile istorice;

- opoziţia dintre procesul de difuzare mondială şi cel de receptare diferenţiată în funcţie de culturi ;
- opoziţia dintre universalismul abstract şi concreteţea unor răspunsuri particulare, „deviaţioniste", „atipice" ;
- opoziţia dintre modelul unei educaţii puternic standardizate şi al unei educaţii mai puţin formalizate, difuze, naturale.

Evaluările care se realizează periodic la adresa unor sisteme naţionale de instruire scot în evidenţă criterii care ele însele induc globalizare. Clasamentele efectuate pornind de la indici economici (livraţi de Banca Mondială), parametri calitativi (evidenţiaţi de UNESCO), prognoze (realizate de Biroul Internaţional al Educaţiei, Institutul Internaţional de Planificare a Educaţiei) determină o dinamică ce înscrie educaţia în aceleaşi tipare la nivel global şi obligă sistemele naţionale de instruire să se alinieze la aceiaşi parametri sau determinări.

Elementele sau ocaziile de construire „globală" a instrucţiei omenirii sunt următoarele : *instituţiile educative* ce cunosc cam aceleaşi structuri şi forme de organizare ; *studenţii şi profesorii* care circulă şi preiau (sau predau) experienţe sociocognitive diferite ; *suporturile curriculare* ce conţin elemente ale cunoaşterii universalizate şi internaţionalizate ; *introducerea noilor tehnologii de informare şi comunicare, studiul limbilor străine, schimburile de expertiză didactică*, în calitate de instrumente unificatoare ; *studiile internaţionale şi comparatiste* ce permit înţelegerea specificităţii sistemelor naţionale într-o perspectivă globală. Toate aceste niveluri se intercondiţionează reciproc, generând o altă axă a unificării şi globalizării.

Interdependenţele de ordin economic, ca şi expansiunea tehnicilor informaţionale, dispariţia graniţelor nete dintre comunităţi şi culturi aduc după sine astfel de puneri de acord, realizate mai mult sau mai puţin inspirat din punct de vedere acţional. Rezumând, vom spune că mondializarea, în măsura în care se va impune de „jos în sus", ca un mers firesc de extensiune, de unificare şi compatibilizare a practicilor, de experimentare şi a altceva, constituie un fenomen pozitiv. Este un semn de racordare a lumii la un sens mai profund, de depăşire a limitelor proprii, de pregătire a terenului pentru trăirea laolaltă a indivizilor, comunităţilor, omenirii. Dar să vedem ce se întâmplă în plan educativ.

Tot mai multe sisteme de învăţământ suportă procese de înnoire şi reformare. Aceste politici reformatoare, prin modelele puse în joc şi prin implicarea unor experţi „transnaţionali", deschid ele însele calea uniformizării structurilor şi proceselor. De altfel, şi decidenţii din sistemele locale de educare au tot interesul ca învăţământul naţional să fie deschis, permisiv la practicile educative din alte părţi. Mobilitatea tot mai pronunţată a oamenilor face ca şi structurile de primire (şcoală, facultate) să aibă tot mai multe puncte de întâlnire, să „semene" încă de la început între ele. Un parcurs şcolar realizat undeva în lume este bine să fie rezonant cu ceea ce se face în altă parte şi să fie recunoscut altundeva.

Există apoi o platformă „tehnică" a unificării, datorită specificităţii practicilor didactice, discursului acţional propriu-zis, teoriei pedagogice, limbajului psihopedagogic. Educaţia este un proces al „universalizării" fiinţei particulare. Peste tot unde este vorba de formarea tinerei generaţii se impun practici similare, aceleaşi gesticulaţii care au fost promovate, experimentate, validate ca fiind eficiente. Teoriile (învăţării, predării, evaluării...) circulă peste tot în lume, fiinţând ca adevărate „carcase" care induc unificarea acţiunilor. Teoria ştiinţifică este expresia unei generalizări care, odată acceptată, aduce universalizare. O „retorică" asemănătoare va forţa ca şi realităţile descrise de ştiinţă (distante, iniţial !) să se unifice cumva.

Asistăm la un proces de internaţionalizare a educaţiei (mai ales a celei de nivel superior), prin punerea în aplicare a cât mai multe constante structurale, procesuale, acţionale. Extinderea unei culturi organizaţionale inspirate din lumea afacerilor, a unui management competitiv, cuplarea tot mai strânsă dintre pregătirea din şcoală cu piaţa muncii, integrarea în învăţământ a tehnologiilor informaţiei şi comunicaţiilor, transformarea învăţământului într-o marfă, creşterea mobilităţilor şi a contactelor dintre actorii implicaţi în formare sunt aspecte concrete ale internaţionalizării educaţiei. Universităţile au devenit „pioniere" ale internaţionalizării, prin punerea la punct a unor convergenţe notabile. Trebuie spus că acestea au fost dintotdeauna focare ale unificării, cel puţin în planul cunoaşterii.

Competitivitatea îşi spune cuvântul tot mai mult şi în materie de educaţie. Se dezvoltă o piaţă a formării la nivelul unor spaţii socioculturale mai largi, care depăşesc statele tradiţionale. Extinderea formării on-line induce spargerea limitelor de demarcaţie spaţiale şi culturale. De-teritorializarea educaţiei a devenit aproape un fapt comun. În plus, mecanismul pieţei reglează din ce în ce mai mult evoluţia practicilor educative. Noile tehnologii informaţionale şi de comunicare funcţionează asemenea unui „cal troian" care introduce mecanismul pieţei în educaţie. Logica de tip competitiv aduce după sine o dinamică ascendentă pe linia calităţii (prin demultiplicarea liniilor de formare, prin spargerea monopolului statului, prin privatizarea secvenţială a învăţământului etc.). Puţină concurenţă nu strică învăţământului. Ea poate stimula grija faţă de educat, inovaţia didactică, calitatea în general. Rămâne să se structureze un echilibru între filosofiile acţionale de tip neoliberal, autoreglatoare şi cele dirijiste, intervenţioniste, în funcţie de circumstanţe şi evoluţii particulare. Este bine ca în instituţiile de învăţământ să aibă acces nu numai cei cu bani, ci şi cei care pot, au nevoie şi merită să fie educaţi într-o direcţie sau alta.

Consecinţa ar fi următoarea : sistemul naţional de instruire nu se poate închide în sine, nu poate deveni suficient sieşi, nu se poate izola, ci trebuie acum racordat, instituţional şi procesual, la liniile de evoluţie de pe plan mondial. Gesticulaţiile glorificatoare, de mulţumire de sine (că „avem o tradiţie educativă nemaipomenită", că „n-avem nimic a învăţa de la alţii" etc.) trădează nu numai o necunoaştere a realităţilor, ci şi o imensă iresponsabilitate. Educaţia nu trebuie să rămână doar „naţională". Principial, şi alţii ar putea să fie formaţi în sistemul românesc de instruire, dacă nu la modul general şi total, cel puţin în unele direcţii. Ne putem specializa în acest sens. De ce şcoala noastră să nu fie asaltată de candidaţi din diverse colţuri ale lumii ? Nu este exclus ca, în viitor, unii elevi, studenţi, doctoranzi să fie recrutaţi din ţări respectabile din Occident. Ca şi produsele economice, cei care suportă exerciţiul formării trebuie să fie recunoscuţi şi apreciaţi indiferent de unde ar veni şi pe unde ar trece – dacă sunt cu adevărat bine formaţi şi competitivi. De ce persoane de aiurea să nu caute „piaţa" educaţiei româneşti pentru binele lor şi interesul nostru !

3. Un caz de „globalizare" secvenţială : integrarea europeană

Unificarea europeană, ale cărei începuturi le sesizăm de la o zi la alta, trebuie să ia în seamă coordonatele spirituale ale acestui spaţiu polimorf şi să le gestioneze în mod

inteligent. Dacă diferenţele sau contrastele de ordin economic, juridic, administrativ etc. trebuie diminuate sau anihilate, militându-se pentru modele şi strategii comune, nu acelaşi lucru trebuie să se întâmple şi la nivel cultural, spiritual, religios. Unificarea despre care se vorbeşte nu înseamnă unicitate, aplatizare a deosebirilor şi nu se cere a fi materializată în aceeaşi proporţie şi în acelaşi ritm, mecanic, pentru toate componentele ansamblului societal. Unificarea din punct de vedere strategic, militar, economic, juridic (desigur, progresivă şi parţială) se justifică pentru că va garanta o funcţionalitate şi o raţionalitate aparte spaţiului comunitar. Unificarea culturală sub spectrul unicităţii (lingvistice, religioase, artistice etc.) conduce la disoluţie identitară, la atrofiere spirituală şi nu poate trezi decât coşmaruri.

Este de dorit ca ceea ce poate fi unificat să fie unificat, iar ceea ce nu se poate unifica să rămână în spiritul unei fiinţări multiple. De regulă, ceea ce este mai artificial, mai „construit" de om se poate apropia sau pune în acord (cunoaşterea, economicul, politicul, administrativul, strategicul etc.), iar ceea ce este mai natural, mai apropiat de profunzimile spirituale ale fiinţei (credinţa religioasă, mentalul omenesc, limba, arta etc.) rămâne ne-transmutabil prin înrădăcinarea acestora în experienţe felurite, potenţial infinite.

Aşadar, spaţiul european se cere a fi creionat dintr-odată unitar şi plural, monolitic, dar şi divers, asemănător, dar şi diferit, pornind de la statutul şi funcţionalitatea pe care le au dimensiunea respectivă la scara corpusului comunitar. Unele aspecte vor trebui să fie puse în acord, altele vor rămâne cum au fost... sau mai mult decât atât ! Nu putem impune o limbă unică (chiar dacă această realitate ne-ar avantaja în comunicare), pentru că aşa ceva este împotriva firii, a unei evoluţii fireşti, a unei polivalenţe expresive naturale. Nu putem spera la o religie unică sau la supremaţia unei confesiuni prin desfiinţarea celorlalte, în virtutea faptului că nu ar mai fi motive de dispută, de ceartă sau infatuare pentru unii sau alţii.

Unificarea nu înseamnă întronarea unicităţii, topirea polivalenţelor într-o paradigmă singulară, totală, înţepenită. Unificarea va fi totală pentru unele componente, dar secvenţială, graduală, potenţială, virtuală, sau chiar indezirabilă pentru alte aspecte, şi este bine să fie aşa. Europa viitoare va arăta ca un mecanism complex, care va funcţiona bine, chiar dacă nu toate multiplele sale rotiţe se vor mişca în aceeaşi cadenţă, la fel de repede şi chiar în acelaşi sens !

Un semn concret de unificare europeană la nivel academic este dat de *Declaraţia de la Bologna*, din 18-19 iunie 1999, ce consfinţeşte formarea spaţiului european de învăţământ superior. Acest proces este în plină evoluţie (în România s-a trecut efectiv la noua politică şi structurare universitară începând cu anul universitar 2005-2006) şi presupune următoarele :

- Adoptarea unui sistem de diplome uşor de comparat şi de, de asemenea, de recunoscut, prin implementarea ideii de completare a diplomei, în vederea promovării puterii de angajare a cetăţenilor Europei şi competitivităţii internaţionale a sistemului educaţional superior european.
- Adoptarea unui sistem universitar bazat în mod esenţial pe trei cicluri – de licenţă, master şi doctorat (3 + 2 + 3). Accesul la al doilea ciclu va necesita completarea cu succes a studiilor din primul ciclu, care ar putea dura cel puţin trei ani. Diploma primită după absolvirea primului ciclu va fi, de asemenea, relevantă pentru piaţa de muncă europeană ca un nivel anume de calificare. Al doilea ciclu ar trebui să ducă spre diploma de master, iar al treilea de doctor, aşa cum se întâmplă în multe ţări ale Europei.

- Stabilirea unui sistem de credite (la fel ca ECTS) ca o manieră oportună de a promova ideea de mobilitate a studenţilor peste tot în lume. Creditele ar putea fi obţinute şi în contexte care nu implică învăţământ superior, care includ învăţarea pe tot parcursul vieţii, ceea ce duce la recunoaşterea lor de către universităţile în cauză.
- Promovarea mobilităţii prin depăşirea obstacolelor către exerciţiul efectiv al circulaţiei libere, punându-se în special accent pe:
  - accesul la studii şi la oportunităţi de formare şi serviciile legate de acestea (pentru studenţi);
  - recunoaşterea şi valorificarea perioadelor petrecute în concursul european, prin cercetare, predare şi formare, fără a fi prejudiciate drepturile lor statutare (pentru profesori, cercetători şi personalul administrativ).
- Promovarea cooperării europene în asigurarea calităţii unei viziuni legate de ideea de a dezvolta criterii şi metodologii comparabile.
- Promovarea dimensiunilor necesare europene legate de învăţământul superior, mai ales în ceea ce priveşte dezvoltarea curriculară, cooperarea interinstituţională, schemele de mobilitate şi programele integrate de studiu, formare şi cercetare.

Procesul, orientat de principiile de mai sus, a fost şi este caracterizat printr-o amplificare evidentă nu numai a numărului de ţări implicate, ci şi a numărului de persoane, instituţii, organizaţii, constituindu-se într-un demers nemaiîntâlnit de degajare a unui spaţiu simbolic unitar cu reverberaţii asupra tuturor componentelor vieţii comunitare europene.

4. Globalizarea şi dinamica diferenţierii

Mondializarea vine cu noi moduri de gestionare a diversităţii pe mai multe axe: individual-comunitar (suntem foarte diverşi ca indivizi, dar omogeni când societatea solicită forme de agregare spre aceleaşi valori), vechi-nou (activarea unor valori tradiţionale, dar într-o nouă stilistică, eventual prin re-interpretare), local-internaţional (prin activarea simultană atât a unor valori specifice mediului comunitar, cât şi a unora preluate din alte culturi, deseori distante fizic şi spiritual). Mondializarea poate, în principiu, să stimuleze pluralizarea sau particularizarea.

Globalizarea antrenează o comprimare a lumii, a spaţiului şi a timpului, „îngrămădind" toată istoria omenii într-un „aici şi acum". Se speră că tot ce a fost şi este ar încăpea acum, în momentul dat, ştergându-se diferenţele manifestate în timpuri şi spaţii diferite. Diferenţele de gândire, de vizare a lucrurilor, de mentalităţi, de credinţe, de limbi, de etnii sunt reduse la maximum sau sunt desfiinţate. Evenimentele produse altădată sunt prezentificate ca şi cum s-ar întâmpla acum, iar evenimentele ce se derulează undeva în lume sunt ubicue, transmise „în direct" pe toate ecranele televizoarelor.

Fiecare persoană se defineşte plural, în funcţie de circumstanţele prezentării sale. O dată este membră a unei comunităţi stabile, definite etnic, religios, spiritual, psihologic, altă dată trebuie să-şi etaleze o „faţă" dilatată, extensivă, ce depăşeşte cadrele naturale de alcătuire. Sunt situaţii când ne prezentăm nu numai pe noi înşine, ci şi grupul de apartenenţă, naţiunea, umanitatea – fie că ne place sau nu. Sociabilitatea presupune să lăsăm ceva de la noi în profitul alterităţii.

În condiţiile instituirii unei „sociabilităţii" mondiale, trebuie să ne dezvoltăm identităţi multiple, absorbante, înglobante. Important este să ştim când, cât şi până la ce punct. „Din cauza transformărilor în interior ale statelor-naţiuni, care contribuie la transformarea acestora în spaţii de diversificare socioculturale a grupurilor şi indivizilor, în strânsă legătură cu dezvoltarea sistemului mondial al societăţilor naţionale, identităţile personale se complică ; devin multiple, compozite, amestecate, schimbătoare, fruct al unei acţiuni de construire simbolică conexat la dialogul inerent modernităţii şi postmodernităţii dintre Eu şi Altul." (Lessard, 1998) Statele naţionale nu se mai definesc ca spaţii închise (unele dintre ele nici nu mai au graniţe formale) ; în afară de prefacerile interne, ele trec şi prin convulsii externe, de adaptare la noi sfidări şi standarde. Se pare că ideea fundamentării unei naţiuni pe principiile omogenităţii culturale totale pare să fi intrat în declin. Unitatea spirituală, prin înscrierea într-un anumit topos, este menţinută, dar sunt încurajate denivelarea, activarea diferenţiată a acestor valori.

5. Economia cunoaşterii în era informatizării

S-a spus de nenumărate ori că cine cunoaşte este puternic, că deţinerea adevărului aduce un mare avantaj posesorului acestuia. Nu în zadar ! Trăim într-o societate marcată de cunoaştere, de pregnanţa ei în valorizarea indivizilor şi a acţiunilor umane. Societatea, ca întreg, este apreciată în funcţie de felul în care ştie să-şi gestioneze adevărurile, câştigurile de ordin cognitiv, părerile, ideile. Cunoaşterea nu rămâne doar o trăsătură a economiei actuale (ştiinţa aduce profit – se spune !), ci devine şi principiu generativ, cu caracter autoorganizator al societăţii, al mersului ei înainte. Raţionalizarea puterii (pe registre democratice sau autoritare) se bazează pe subordonarea cunoaşterii în factor de acţiune foarte concretă. Cunoaşterea este utilizată de putere – este lucru ştiut – şi bine, şi rău, după cum îi convine acesteia.

Cunoaşterea nu mai constituie o podoabă pe care şi-o arogă unii sau alţii, un accesoriu de faţadă, cu caracter simbolic, care va conferi putere suplimentară, indirectă celor ce se cred a o deţine ; în societatea modernă, orice formă de cunoaştere, dar şi de acces la ea reprezintă o forţă propriu-zisă, creează noi oportunităţi de a acţiona, de a întreprinde ceva concret, de a schimba o stare de lucruri. Achiziţiile cunoaşterii aduc o mai mare marjă de mişcare, de alternative acţionale, de libertate. Nu se poate întreprinde nimic dacă nu se pleacă de la o anumită „infostructură". A cunoaşte mai mult înseamnă a te ghida după aliniamente date, suplimentare, a fi cu un pas mai în faţă, a reconfigura în cunoştinţă de cauză transformările ulterioare.

Cunoaşterea nu mai este o constatare ulterioară ivirii unor stări de lucruri, succedentul unor fapte, ci antecedentul, condiţia lor prealabilă de emergenţă. Cunoaşterea nu rămâne doar constatativă, ci constructivă. Cunosc ceva nu doar după ce acesta apare, ci pentru ca acel ceva să apară ! Ştiinţa nu mai este doar cheia dezlegării enigmelor lumii, ci a evoluţiei, progresului ei (dacă există aşa ceva). Ne fasonăm realităţile în concordanţă cu ceea ce ştim (dinainte) despre acestea. Cunoaşterea predetermină faptele. Nu te-aş căuta, dacă nu te-aş fi găsit – cum spune filosoful.

Cunoaşterea contemporană se caracterizează printr-o serie de trăsături specifice. În primul rând, este tranzientă, suportă o mobilitate fără precedent. Viteza de apariţie a

noului s-a amplificat. Competenţele cognitive şi aptitudinale achiziţionate iniţial se dovedesc pe parcurs insuficiente, defazate, neoperaţionale. În al doilea rând, câmpul muncii este tot condiţionat de cunoaştere. Nimic nu se mai produce eficient decât printr-un surplus de cunoaştere. Câştigă cel care avansează mai mult în câmpul cunoaşterii şi foloseşte cunoaşterea în acţiunile sale. În al treilea rând, cunoaşterea este autoproductivă, autotelică, aduce altă cunoaştere. Precum banii (investiţi, nu cheltuiţi !...), ea atrage după sine noi cunoştinţe, noi posibilităţi de explorare şi de înţelegere.

Societatea umană este astfel organizată încât să transfere, prin educaţie, în plan evolutiv, dar şi sincronic, valorile pe care le deţine. Forţa unei societăţi este dată de această putere iradiantă a cunoaşterii răspândită în timp şi spaţiu. Miza educaţiei o reprezintă *savoir*-ul, cumulul de valori culturale, transferabilitatea acesteia de la unii la alţii (de acum în veci, de aici spre alte spaţii). Cunoaşterea constituie o condiţie antropologică a persistenţei omului în timp şi peste vremuri.

Democratizarea cunoaşterii, prin disponibilizarea masivă şi rapidă a noilor achiziţii teoretice, aduce nu numai emancipare, ci şi disconfort, insecuritate, din cauza multitudinii variantelor explicative puse în circulaţie la un moment dat. În locul unei surse sigure, ferme, unice apare pluralitatea perspectivelor. În acest caz, rămâne ca sarcină pentru utilizator de a identifica şi aplica acea teorie care se potriveşte cel mai bine la problemele de soluţionat. Există o grijă generată nu de carenţă, ci de supraabundenţă. Trebuie să ştim ce este oportun şi valoros în „oceanul" de cunoştinţe care ne înconjoară, să valorificăm ceea ce este pertinent şi nu prejudiciază alte seturi de valori (morale, civice, culturale). Căci o valoare autentică, fie ea şi instrumentală, pragmatică, nu trebuie să anihileze celelalte valori.

Care este statutul cunoaşterii în era informatizării ? Iată câteva caracteristici :

- Cunoaşterea valorează prin sine, dar şi prin modalitatea de insinuare, de transmitere a ei. O idee devine mare atât prin ea însăşi, cât şi prin faptul că este cunoscută sau îmbrăţişată de mulţi. Criteriul cantităţii poate eclipsa criteriul calităţii. Poate nu este drept, dar... e real !
- Asistăm la o reconfigurare a stimulilor culturali printr-o altfel de accesare a acestora, având noi incidenţe asupra psihicului uman. Modul de prezentare a cunoaşterii stimulează noi interacţiuni între facultăţile cunoaşterii. Prezentarea informaţiilor devine interactivă, favorizând osmoza dintre stimulii verbali, auditivi, vizuali, kinestezici. Constatăm, astfel, o rescriere şi o convertire a conţinuturilor culturale într-o formă digitală, creând noi tipuri de relaţionări şi dependenţe între om şi maşină, între om şi informaţie, între om şi om. Biblioteci întregi sunt acum scanate, iar ceea ce intră nou apare dintru început într-o formă digitală. Tot mai des se construiesc biblioteci virtuale, care nu mai au corespondenţe în plan spaţial, obiectual.
- Accesibilitatea la sursele cunoaşterii creşte şi nu mai sunt interpuse bariere (spaţiale, financiare, temporale) ; dacă apar, acestea sunt uşor depăşite. Orice comunitate care se respectă îşi dezvoltă cadre tehnice de acces la cunoaştere. Izolarea ţine de domeniul trecutului şi nu mai constituie decât un motiv infantil de mascare a neştiinţei.
- Tehnologiile informaţionale induc prin ele însele noi deprinderi şi capacităţi la utilizatori, formând în mod direct noi apetituri, interese, motivaţii. Abilităţile individuale, altădată rezultate ale educaţiei, se construiesc implicit, prin practicile zilnice, generalizate, aproape obişnuite. Căci „alfabetizarea" digitală începe de la cele mai fragede vârste, difuz, chiar din familie, şi se învaţă... precum mersul sau vorbirea. Să mai

amintim de faptul că programele însele educă şi informează, acompaniind „didactic" traseele urmate de utilizatori (un cuvânt greşit este corectat automat, o construcţie gramaticală este evidenţiată imediat, unei ecuaţii oarecare i se ataşează formula de rezolvare etc.).

Savoir-ul actual este potenţat de noile tehnologii, prefigurându-se altfel decât până acum, îmbogăţindu-se pe traseul transmiterii lui. El comportă atât o dimensiune explicită, care se referă la conţinuturile informaţionale directe, manifeste, cât şi una implicită, bazată pe presupoziţiile indirecte, abilităţile ascunse, activate în procesul acaparării şi semnificării cunoaşterii. Se pare că această a doua componentă devine din ce în ce mai pregnantă – ca premisă şi finalitate – în practica educaţională actuală. Constituie o sfidare pentru pedagogia actuală de a reorienta, de a ghida mersul persoanei nu spre explicitul, ci către implicitul cultural.

Structurarea societăţii cunoaşterii ridică şi noi probleme de ordin etic. Reglementările deontologice vor avea mai multe faţete şi vor viza mai multe probleme (*cf.* Karim, 2003):

- asigurarea unei distribuiri echitabile şi democratice a beneficiilor societăţii cunoaşterii;
- prezervarea privatităţii şi intimităţii informării;
- garantarea sustenabilităţii dotării tehnice la nivelul cât mai multor beneficiari;
- garantarea securităţii la locul de muncă;
- răspândirea egală şi transferul operativ al invenţiilor în domeniu;
- reglarea pieţelor adiacente şi a consumului global de cultură;
- menţinerea şi îmbunătăţirea obiectivelor umaniste ale educaţiei.

Toate aceste probleme obligă la o gestionare atentă a formaţiunilor cunoaşterii. Managementul cunoaşterii este acel proces de captare a inteligenţei colective de către o organizaţie pentru a o utiliza în vederea stimulării inovării prin dispozitive autoreglatoare, de formare continuă. Managementul cunoaşterii este „o manieră de a examina mecanismele care facilitează procesele critice de organizare, de evaluare a performanţei şi dezvoltării soluţiilor practice antrenate de unul sau mai multe obiective" (Chiuţă, 2002). Cu alte cuvinte, această realitate rezidă în acea procesualitate complexă de fructificare, cogenerare şi creare permanentă a unei dinamici a cunoaşterii, care să o facă fertilă şi aplicativă. La nivelul unei entităţi oarecare centrate pe căutarea şi transmiterea *savoir*-ului (cazul şcolii, de pildă), obiectivele fundamentale ar putea fi:

- promovarea inovaţiei, antrenarea de noi idei şi punerea în practică a gândirii creatoare a organizaţiei respective;
- câştigarea de cunoştinţe şi de experienţă pentru a le face profitabile şi utile atunci când este nevoie;
- perfectarea căilor de a găsi şi de a reutiliza sursele cunoaşterii şi ale competenţei, indiferent dacă s-ar afla înregistrate în mijloace tehnice sau în memoria unui subiect uman;
- încurajarea cooperării, a cunoaşterii partajate, formarea continuă şi perfecţionarea de sine;
- îmbunătăţirea calităţii luării deciziilor şi a altor sarcini cu substrat intelectual;
- înţelegerea valorii şi a contribuţiei capitalului intelectual şi creşterea posibilităţilor, eficacităţii şi valorii lui practice.

Informatizarea învăţământului şi noile tehnologii conduc la o pluralizare a informaţiilor, la un bagaj extensiv, greu de stăpânit şi gestionat. Importantă nu mai rămâne doar informaţia ca atare, ci asimilarea, dispunerea şi antrenarea acesteia acolo unde trebuie.

Constituie o obligaţie integrarea informaţiei la nivelul cunoştinţelor, iar a acestora din urmă în cultură. A învăţa în noile condiţii înseamnă a-i ajuta pe educaţi să navigheze inteligent în noile spaţii informaţionale, a converti cunoştinţele în cultură pentru ca, mai apoi, acestea să ajungă la nivelul bunelor practici.

6. Virtualizarea educaţiei

Educaţia, ca proces, a mizat şi a implicat dintotdeauna potenţialitatea. Finalitatea formării viza nu individul actual, ci pe cel virtual, aşa cum era el prefigurat la un moment dat. Nu starea prezentă interesa (cu toate că şi ceea ce este individul la un moment dat trebuie ştiut – aceasta fiind o premisă a reuşitei educaţiei), ci, mai degrabă, ceea ce omul trebuia să devină în viitor. De asemenea, educaţia a fost tentată nu numai să actualizeze (comportamente, atitudini, valori), ci şi să potenţeze viitoare stări, să pună persoana pe un drum, s-o direcţioneze înspre anumite ţinte. Având în vedere că educaţia instituţionalizată este limitată în timp, ea durând – de regulă – cel mult două decenii, aceasta va deschide doar apetituri, trasee, conduite etc., ele definitivându-se într-o perspectivă nefixată încă, chiar improbabilă. Vom conchide spunând că educaţia, prin definiţie, este evident potenţatoare şi „virtualizatoare". Ea împinge actualul înspre virtualul ce doar secvenţial şi progresiv (se speră!) a se realiza.

Asistăm astăzi însă la un puseu în ceea ce priveşte virtualizarea educaţiei, la ivirea altei „feţe" a acesteia. Avem de a face cu o înscriere expresă a formării sau a unor etape ale acesteia pe un palier explicit virtual. Înmulţirea liniilor de instruire deschisă şi la distanţă, includerea ciberculturii ca un nou referenţial în învăţare, atragerea internetului ca sursă şi mijloc didactic, multiplicarea în timp real a legăturilor dintre partenerii educaţiei mediate de calculator, raportarea la ciberspaţiu ca mediu privilegiat, informatizarea educaţiei în general constituie exemple concludente ale evoluţiei enunţate. Nu înseamnă că totul în materie de educaţie se mută dinspre actual către virtual. Fără o necesară şi precisă actualizare (a unor cunoştinţe, deprinderi, valori), nu poate fi vorba despre virtualizare. Ceva nu poate să apară din nimic. Virtualul se adaugă, firesc, la conduitele care s-au realizat prin programele educative clasice.

Ceea ce se schimbă fundamental în noile ipostaze ale educaţiei este raportul faţă de cunoaştere. Aceasta nu mai este o entitate dată, definitivă, statică, fixă, sigură, unică, ci devine o realitate permeabilă, deschisă, fugitivă, dilematică, plurală. De aici şi schimbarea modului de percepţie şi pricepere a ei. Relaţia cu cibercultura devine interactivă, sumativă, completivă. Consumatorul de informaţie devine generator, girant şi gestionar al acesteia. „Ciberspaţiul oferă instrumente de construcţie cooperative a unui context comun pentru grupuri numeroase dispersate din punct de vedere geografic. Comunicarea îşi evidenţiază întreaga dimensiune pragmatică. Nu mai este vorba de o difuziune sau de un transport al mesajului, ci de o interacţiune în cadrul unei situaţii la care fiecare contribuie pentru a modifica sau stabiliza, al unei negocieri asupra semnificaţiilor, al unui proces de recunoaştere mutuală a indivizilor şi grupurilor *via* activitatea de comunicare." (Lévy, 1995, p. 111) Paginile Web se constituie într-o imensă reţea cu multiple bifurcaţii şi intersecţii ce vin cu conţinuturi autoorganizatoare, autostructurante, cu numeroase „goluri" în care oricând se pot adăuga noi elemente. Fiecare entitate derivă de undeva şi

duce la ceva, este element informativ, dar şi instrument de informare, o parte a stocului, dar şi artificiu de stocaj. Pe o pagină Web totul pare a fi pe acelaşi plan, dar şi diferenţiat totodată. Nu există o ierarhie absolută, însă fiecare site este un agent de selecţie, de fixare şi de ierarhizare parţială şi temporară. Departe de a fi o masă amorfă, Web-ul articulează o multitudine deschisă de puncte de vedere, această organizare putând însă satisface apetituri, dar şi intervenţii particulare, personalizate. După cum observă un specialist al domeniului, Pierre Lévy, cibercultura *menţine universalitatea dizolvând totalitatea*, prin construirea unităţii bazate pe interacţiune, prin realizarea unei conectivităţi efective dintre valorile informaţionale ce vin din direcţii diferite. Acest nou tip de „universal" nu rezultă ca o totalizare pe linia sensului, ci a contactului, a conlucrării, a interacţiunii generale. Interpretările rămân în continuare particulare, diferite, disjuncte.

Într-un raport al Commonwealth of Learning, coordonat de Glen M. Farrel (2001), sunt surprinse tendinţele principale ale educaţiei virtuale, exprimate succint prin următoarele trăsături:

- Extensiunea ocaziilor de realizare a educaţiei virtuale. Tot mai multe instanţe educative, vizând formarea iniţială, de bază sau continuă, îşi formează structuri complementare, adjuvante sau de sine stătătoare care se înscriu în sfera virtuală.
- Conversiunea reţelelor şi tehnologiilor de informare şi comunicare în instanţe cu scop educativ. Chiar de la început, aceste dispozitive au funcţionalităţi explicit educative, gândite şi gestionate pentru a se maximiza dimensiunile formative. A luat naştere o industrie specializată de dispozitive, programe, structuri digitale în acest sens.
- Inventarea şi promovarea de noi obiecte pedagogice ce susţin sau care sunt livrate prin intermediul reţelelor educaţiei virtuale. Aceste obiecte au un înalt grad de transferabilitate, devenind funcţionale în circumstanţe culturale diferite şi convertind conţinuturi curriculare multiple.
- Formarea unei noi culturi pedagogice de susţinere şi consiliere a celor ce se formează în reţelele virtuale sau on-line. Evantaiul procedural şi metodologic, de natură psihopedagogică, este redimensionat în concordanţă cu noile realităţi.
- Dezvoltarea, testarea şi implementarea de noi modele organizaţionale şi de gestionare a învăţării sub impactul noilor tehnologii. Structurile organizatorice sunt renovate sau înlocuite cu noi instanţe sau instituţii profilate pe gestionarea cunoaşterii livrate virtual.
- Asigurarea controlului calităţii prin degajarea unor formule clare de acreditare, de urmărire şi validare a parcursurilor virtuale de formare. Calitatea este o dimensiune care nu poate fi neglijată. Normativele de ordin legislativ, deontologic, didactic vin să orienteze axiologic formulele noi de realizare a educaţiei.

Prin intermediul calculatorului şi al reţelelor virtuale, fiecare poate intra în principiu în legătură cu alte persoane, cu alte moduri de gândire şi de vizare a lucrurilor. Reţeaua instituită şi principiul deschiderii permanente a fluxului informaţional constituie gajul universalizării sistemului, fără pericolul totalitarismului sensului. Fiecare nou-venit, cu partea sa de contribuţie ideatică, măreşte eterogenitatea, salvând sistemul de riscul închiderii ideatice. Sistemul informaţional este aditiv, cumulativ, multidirecţional, autocorectiv, dilatant. Fiecare conexiune suplimentară adaugă noul, deschide alte chei interpretative, regenerează inteligenţa colectivă. Universalul adus de internet nu generează unicitate, dictat ideatic. Şi, în nici un caz, acesta nu conduce la manipulări ideologice sau la totalitarism social (în afară de cazul când „navigatorii" au predispoziţii către aşa ceva!).

Apelul la noile tehnologii informaţionale are un *istoric* şi se manifestă sub mai multe forme (*cf.* Michel, 1999) :

- învăţământul şi învăţarea asistată de calculator, practicate deja de câteva decenii ;
- cursuri electronice şi programe didactice care pot fi depozitate pe Web sau CD-uri ;
- rute de autoformare şi autoînvăţare destul de suple, adaptate la interesele individuale, personale ;
- formarea şi educaţia la distanţă ;
- formarea deschisă şi flexibilă, care pune accesul pe diversitatea rutelor de acces pentru cunoaştere sau pe competenţe ale indivizilor sau grupurilor de învăţare ;
- formarea asistată de multimedia ;
- formarea şi/sau învăţarea asincronă, prin relativizarea structurilor de formare la temporalitatea actorilor implicaţi ;
- formarea interactivă, care pune accentul pe procesul colectiv de învăţare şi formare ;
- formarea cooperativă, bazată pe interacţiunile între diferitele grupuri de educaţi, educatori, tutori ;
- baze de date educaţionale, concepute ca instrumente de capitalizare, de resurse educative, în cea mai mare parte digitale ;
- platforme de învăţământ sau educative şi sisteme de difuziune de nivel internaţional (de pildă, sistemul european EUROPACE) ;
- universităţi virtuale, susţinute de universităţi tradiţionale sau devenite autonome.

Un aspect al virtualizării educaţiei este dat şi de statutul educatului în ansamblul formativ. Dacă dispozitivele clasice îi rezervă o slabă autonomie, aproape totul fiind preconizat şi direcţionat de educatori (ce să înveţe, cât să înveţe, unde să înveţe, ce să facă în urma celor învăţate etc.), altfel stau lucrurile în noua situaţie. Prerogativele formării şi iniţiativele pe linia instruirii sunt la dispoziţia educaţilor. Aceştia intră în sistem când vor, din ce loc vor, se adresează cui vor şi rămân conectaţi cât vor. Alegerile sunt nenumărate, nenormate, neîndrumate. Te duci acolo dintr-o motivaţie profundă şi unde presimţi satisfacţia informării. Tu cauţi informaţia şi nu ea pe tine! Îţi alegi magiştrii după preocupări şi bunul-plac. Transmisia informaţiilor se face nu numai de la un centru anume (de la profesor), ci şi invers, dar şi între „coechipieri”. Vii în sistem cu partea ta de contribuţie la care te pricepi cel mai bine. Devii factor activ al informării pentru alţii. Datorită unei competenţe anume, din format te transformi în formator.

Caracterul virtual al educaţiei conduce la o descentralizare a multiplelor baze de informare şi de cunoaştere. Aşa se face că educaţia se va realiza prin accesul nelimitat la diverse resurse educative destul de dispersate, lăsate la discreţia doritorilor. Dincolo de sursele interne, ale şcolii, educatul se poate conecta la surse alternative, larg răspândite în arealul său cultural, pe care le va acapara şi reasambla după logici ale interesului personal sau dictate de spaţiul formal pe care îl frecventează cu prioritate. Această stare de lucruri conduce la o nouă gestionare a timpului personal şi instituţional, la o prioritate a ritmului individual faţă de cel colectiv. În plus, după cum subliniază Jean Michel (1999), noile tehnologii „vor face posibile noi interacţiuni între indivizi şi diferitele grupuri de persoane. „Colecti-cielele” de învăţare, forumurile electronice, mesageria, tutoratul electronic, universităţile virtuale sunt ocazii de gândire a formării ca o construcţie permanentă a cunoaşterii personale sau colective, prin jocul diferitelor interacţiuni între grupurile de persoane : educaţii (studenţii) fac schimburi între ei cu persoanele-resursă (profesori, tutori) etc. Noile formule de comunicare modifică schema tradiţională a comunicării

didactice (profesor-elev), făcând din individul sau grupul de învăţare un ferment şi un generator al cunoaşterii. Aceştia realizează schimburi şi validări ale propriilor produse ale cunoaşterii, amplificând dorinţa de a învăţa şi motivaţia lucrului bine făcut. Noile resurse induc o nouă reprezentare despre ceea ce este lumea la un moment dat. Aceasta devine mai deschisă, mai diversă, cu registre culturale diferite, contrastante. Ea îmbie la o punere în chestiune a cetăţeniei legate de un teritoriu dat, la o de-centrare etnoculturală, la o nouă deontologie a vizării alterităţii.

În fine, caracterul virtual al educaţiei este dat şi de de-localizarea şi de-teritorializarea cadrului de realizare a formării. Se renunţă din ce în ce mai mult la întâlnirea fizică a actorilor, la sălile de clasă, la şcoli în înţelesul lor tradiţional. Grupurile de învăţare sunt şi ele virtuale, întâmplătoare, efemere. Poţi să faci o şcoală (virtuală !) şi să obţii o diplomă (reală !) fără să-ţi fi văzut la chip profesorii sau colegii. Ei pot fi situaţi spaţial la celălalt capăt al lumii. Experienţele purtate de protagonişti devin ele însele o bogăţie şi un atu important al învăţării. Înveţi ce (şi de la cine) nici cu gândul nu gândeşti.

Educaţia îmbracă tot mai mult haina unei făgăduinţe, unei speranţe, unei explorări, unei visări. Ea apare ca o virtute reală tocmai pentru că a devenit... virtuală !

7. Un nou referenţial al învăţării : cibercultura

Este destul de dificil să delimitezi, astăzi, ce (mai) este cultura. Mediul cultural în care ne mişcăm la un moment dat presupune două dimensiuni : obiectele culturale însele (producţii artistice, filosofii, teorii ştiinţifice, credinţe, obiceiuri etc.), precum şi modalităţile de disponibilizare a acestora (radioul, televiziunea, internetul etc.). De ceva vreme, mediul de difuzare a valorilor culturale a devenit el însuşi semnificativ şi chiar „bun" cultural, în măsura în care este rezonant şi coextensiv cu valoarea de bază. Mai mult, mediul „informează" într-un anumit fel conţinutul propriu-zis, predispunându-i pe receptori la o anumită grilă de lectură, la o re-formare a „aparatului" lor receptiv şi cognitiv. Mediul de transmitere forţează, într-o anumită măsură, structurile psihomentale să se re-construiască în sensul specificităţii noilor incitări)

Este bine să conştientizăm această inedită faţetă a culturii, această nouă dimensiune ontică a faptului valoric, constituită din transmisibilitatea acesteia. *Cultura este alcătuită nu numai dintr-un cumul de valori, ci şi din mecanismele socioculturale de generare, validare, răspândire şi perpetuare a acestora.*

Având ca sistem de referinţă mediul de penetrare a culturii, observăm astăzi, în condiţiile expansiunii noilor tehnologii de informare şi comunicare, o recompunere a ei după alte principii şi legi decât cele tradiţionale. În condiţiile mondializării informaţiilor, ale creării unei noi realităţi, cea a *ciberspaţiului*, cultura însăşi trebuie redefinită. Tot mai mulţi teoreticieni, filosofi, antropologi vorbesc de apariţia *ciberculturii*. Urmând o anumită literatură de specialitate (Alava, 2004 ; Finkelkraut, 2001 ; Lévy, 1995 ; Lévy, 2005 ; Lovink, 2004 ; Peraya, 2000), încercăm în continuare să identificăm aceste realităţi şi să arătăm ce relaţii se stabilesc între ele..

Ciberspaţiul nu este un spaţiu fizic în adevăratul înţeles al cuvântului, ci este mai degrabă o realitate metaforică, eterată, ce cuprinde totalitatea informaţiilor ce se mişcă între diferiţii comunicatori prin intermediul noilor media. Cuvântul „ciberspaţiu" este un

termen compus, format din *cibernetic* şi *spaţiu*. Termenul şi realitatea corespunzătoare coboară până în gândirea antică, dar cel care le-a consacrat a fost Norbert Wiener, în 1948, care a definit cibernetica drept ştiinţa controlului şi comunicărilor la fiinţele umane şi la maşini. Ipostaza cea mai concretă a ciberspaţiului este constituită din internet, din paginile Web, ce s-au generalizat din 1993 încoace.

Instabilitatea şi efemeritatea informaţiilor constituie o trăsătură a acestui edificiu simbolic. Este foarte posibil ca o informaţie să fi dispărut din reţea în momentul descifrării ei (mutată fiind în discul dur al calculatorului oaspete). Ciberspaţiul rezultă prin interconectivitatea tuturor ordinatoarelor care există acum în lume, având proprietatea extensivităţii, a branşării imediate a celor nou-veniţi. Cibercultura, în calitate de conţinut al acestui spaţiu, este o nouă realitate antropologică formată din totalitatea acestor schimburi, dar şi a tehnicilor adiacente, a reprezentărilor, valorilor, manierelor de a face sau de a fi în legătură cu acest mediu valoric. Departe de a fi o subcultură (de pildă, a fanilor computerelor şi reţelelor), cibercultura exprimă o mutaţie majoră a esenţei înseşi a culturii, pentru că aceasta instaurează o nouă faţetă a Universalului şi Universalităţii.

Crearea de noi sisteme de comunicare instaurează un nou tip de cultură şi de civilizaţie. Elementul valoric transmis de cultură este intrinsec legat de suport. Cultura orală, cultura scrisă şi cea digitală sunt trei realităţi calibrate după legităţi diferite de întemeiere şi transmisie. Într-o cultură orală, indivizii ce comunică între ei sunt în acelaşi areal şi în acelaşi context al comunicării. Toţi sunt inseraţi în aceeaşi baie de stimuli, de emoţii, de presupoziţii. Situaţia de emisie şi de recepţie este una şi aceeaşi pentru comunicatori. Interacţiunile au loc într-un spaţiu viu de comunicare, ce este alimentat continuu de participanţii la comunicare. Odată cu invenţia scrisului şi, mai ales, a multiplicării tipografice, contextul emiterii şi receptării devine multiplu, mutabil în timp şi spaţiu, autonomizând conţinuturile transmise. Putem primi şi înţelege mesaje de la mii de kilometri, de acum zeci sau mii de ani, de la persoane pe care nu le vedem sau sunt pierdute iremediabil în negura timpului şi istoriei. Le întâmpinăm cu instrumentele noastre culturale, le de-contextualizăm (uneori le distrugem!), racordându-le la modurile simbolice contemporane, ce funcţionează la un moment dat. Un mesaj în afara contextului nu poate exista decât începând cu invenţia scriiturii. Această punere a unei idei în afara contextului constituie începutul (nu şi sfârşitul!) conceptului şi al ideii de universalitate.

În cazul universalului clădit pe scriitură, ceea ce se caută a se menţine neschimbat este sensul, indiferent de modificările contextului. Abordările hermeneutice tocmai acest lucru îl fac (uneori, reînviind şi contextul originar). Cu ajutorul acestor interpretări, se încearcă să se edifice un adevăr de-contextualizat (Lévy, 2005). Acesta este un universal totalizant, clădit pe asumpţia închiderii semantice şi a fixaţiei sensului. Cultura digitală desfiinţează această axiomă, instaurând universalul conectiv, aditiv, dilatant, autoconstructor. Spaţiul interconectivităţii mondiale este deschis oricărei noi iniţiative. Nimeni nu mai deţine sensul unic, absolut. Acesta se face mereu, printr-un aport al fiecăruia în îmbogăţirea inteligenţei colective. Se produce o schimbare majoră în pragmatica acţiunii de comunicare. Cultura nu mai este un lucru dat, ceva stabil, ci un rezultat al unui proces de comunicare dintre oameni, ceva elastic, aditiv, extensiv.

Cibercultura este o ipostază a mondializării actuale, inclusiv cu reverberaţii în lumea spiritului. Iată câteva aspecte ale acestei evoluţii:

- se manifestă tot mai insistent o proliferare a culturii de masă în detrimentul culturii „mari", serioase, tradiţionale; hedonismul şi consumerismul facil sunt ridicate la rangul de principii întemeietoare şi susţinătoare ale acestei culturi;

- se experimentează formule tot mai sincretice, omogenizatoare, ale unor registre care în mod tradiţional s-au dezvoltat separat (dintre savant şi comun, dintre local şi exotic, dintre actual şi ancestral, dintre cult şi folcloric) ;
- se fac încercări de „hegemonizare" spirituală prin vehicularea masivă a unor conduite, valori, registre langajiere, literare, etice etc. dintr-un anumit perimetru cultural ;
- se face o pledoarie pentru relativitatea valorilor şi se cultivă gustul incertitudinii şi paradoxurilor ideatice, ideologice, culturale ;
- se cultivă individualismul, angrenându-se o cultură pe „măsură", în concordanţă cu gusturile, apetenţele, posibilităţile publicului.

Cibercultura actuală ne întoarce oarecum în situaţia oralităţii culturale, dar la o altă scară, întrucât interconectivitatea, dinamismul în timp real al ideilor puse în reţeaua Web formează un referenţial nou, constituit dintr-un hipertext prin care fiecare element al culturii poate fi împărtăşit simultan şi total tuturor, în orice loc de pe pământ. Ciberspaţiul este „o reţea de reţele. O reţea fără însuşiri. Teoretic, ar putea să corespundă tuturor viselor şi dorinţelor lumii întregi" (Lovink, 2004, p. 68). Dintr-un anumit punct de vedere, avem de-a face cu un hiperdocument, un singur mare context cultural care, în mod virtual, poate deveni un bun pentru fiecare. Oricare ar fi textul (mesajul) transmis, el va stârni reverberaţii, peritexte în chip de comentarii, glosă, critici, contestări etc. Va fi, cu alte cuvinte, multiplicat prin alte minţi şi voci, prin infinite prefaceri în timp şi spaţiu, prin punerea în contact a miilor de oameni, prin nebănuite schimburi intersubiective. Dând clic pe un cuvânt-cheie sau pe un nume, mergem într-un alt spaţiu informativ, cu noi incitări. Se poate concretiza şi o situaţie mai avansată, hipermedia, ce vine cu o a patra dimensiune : timpul. Selecţionând un anumit element grafic sau o imagine statică, se poate pune în mişcare un videoclip cu sunete, texte şi imagini dinamice.

Nu mai există un centru unic al iradierii cunoaşterii sau, dacă acesta există, el este mutabil, schimbător, relativ. Centrul este dat de cel care vine cu noua idee. Şi în orice caz, fiecare tip de idee are „centrul" ei, altul decât restul cunoaşterii. Schimbând permanent natura informaţiilor, pe ecranul calculatorului defilează diferite tipuri de „centre" ce momentan informează sistemul. Revenind la acelaşi lucru, s-ar putea să găseşti altă informaţie, venită dintr-un alt loc, de la un alt emitent.

Universalul prin contact, prin conexiune pare universalul cel mai profund, adus în atenţie de filosofii iluminişti, întrucât cuprinde ideea de umanitate (chiar şi atunci când în mod real nu toţi oamenii au posibilitatea de a se conecta din cauza sărăciei, valoarea de umanitate fiind tot timpul invocată). Cu cât ciberspaţiul se întinde mai mult, cu atât el devine mai interactiv şi mai puţin totalizant. Fiecare nouă conexiune aduce încă ceva, creează adaosuri virtuale, prelungiri, particularizări. Nici o cultură nu mai aspiră să le acopere pe celelalte, să devină „universală" (nici măcar limba engleză, limba celor care fac programe etc.). Singularităţile şi registrele minoritare se manifestă nestingherit, putând deveni centre temporare de emisiuni valorice pentru ceilalţi. Reţeaua dă şanse egale tuturor, întruchipând mecanismul cel mai democratic de manifestare. În fond, toate culturile sunt minoritare, fiind expresii şi răspunsuri numai ale unor grupuri, nu ale tuturor. Probabil că unele au devenit „mari" datorită unei oportunităţi de difuziune, de transmitere, a unei şanse de vizibilitate ivită în istoria lumii.

Cibercultura arată că există un alt mod de instaurare a umanităţii, nu una ce se totalizează pe linia sensului, în înţelesuri închise, îngheţate, ci pe linia unei evidente pluralizări, infinite ieşiri la iveală, relevări, mărturisiri. Marea noutate adusă de cibercultură

nu este trecerea de la educaţia *in praesentia* la cea *in absentia*, sau de la oral-scris la multimedia, ci trecerea de la o educaţie instituţionalizată (prin şcoală, universitate) la o învăţare permanentă, prin autoresponsabilizare, la o situaţie de schimb generalizat de cunoaştere, întronat la scară socială, la acea „cetate educativă", visată câteva decenii în urmă de Edgar Faure, la o societate ce şi-a creat mecanisme proprii de autogenerare educativă, nespecializată, la scară colectivă. Este nevoie, în aceste circumstanţe, de un minim reglaj, realizat de pârghiile puterii publice în direcţia garantării unei formări elementare pentru toţi, a accesului la noile întrupări ale cunoaşterii şi la o gestionare comunitară a cunoaşterii, echitabilă în sensul „împrumutului" şi „cumulării" de cunoştinţe.

8. Niveluri şi ipostaze ale virtualizării şcolii

Impactul tehnologiei informaţionale şi comunicaţionale asupra educaţiei şcolare este remarcabil şi se pare că această dezvoltare va duce la efecte pozitive, dar şi la probleme suplimentare. Procesul de înlocuire a vieţii reale cu componentele, aspectele aduse de mijloacele computer-media poate fi denumit *virtualizare*. În educaţie, acest fenomen se manifestă atunci când computerele sunt folosite pentru a substitui experienţele de învăţare care anterior se realizau în contact cu profesorul, sau pentru a da şansa de a învăţa ceea ce în trecut nu ar fi fost disponibil, la îndemâna oricui.

De când computerele au devenit uzuale în şcoli, cu mai mult de douăzeci de ani în urmă, noi experienţe educaţionale au început să devină accesibile actorilor care învaţă. Acestea includ, dar nu se limitează numai la simulări, pagini Web şi pachete educaţionale plasate pe pagini Web. În unele ţări, precum SUA şi Canada, dar şi în Europa există deja şcoli virtuale unde studenţii (elevii) nu intră, la modul fizic, într-o şcoală reală, cu pereţi şi bănci. Pe măsură ce utilizatorii Web din şcoală devin tot mai pretenţioşi, sunt inventate şi adăugate noi metode (instrumente) de utilizare şi noi oportunităţi.

Procesul virtualizării cuprinde mai multe componente, de la aspectele subiective şi obiectuale până la cele relaţionale sau procesuale. Virtualizarea vizează mai multe instanţe (*cf.* Michel, 1999):

a) *actorii implicaţi*:
- educaţii luaţi ca indivizi, care pot beneficia de resurse virtuale la distanţă, prin înscriere regulată, temporară sau excepţională la diverse rute de formare;
- diferite grupuri de învăţare, în funcţie de:
  - motivaţii diverse: grupuri tematice, proiecte în comun, grupuri închise sau deschise;
  - formatori, mai ales profesori sau furnizori de resurse, nu numaidecât profesori recunoscuţi formal;
  - diferite grupuri de persoane-resursă sau grupuri pedagogice, situate dincolo de perimetrul şcolar (ingineri de studii, experţi etc.);
  - tutori, colegi de învăţare sau alţi contribuitori care tutelează stagii, proiecte, activităţi specifice;
  - grupuri sau comunităţi mixte (formate din educaţi, profesori, tutori etc.) permanente sau temporare, deschise sau închise, constituite în jurul unor proiecte specifice.

b) *conţinuturile vehiculate, programe, discipline*:
- elemente didactice tradiţionale virtualizate la diferite niveluri: lecţii, unităţi de învăţare, lanţuri de lecţii;
- suporturi pedagogice: studii de caz, bibliografii de sprijin, texte de referinţă, proiecte;
- cursuri de formare, individualizate sau concepute pentru un public-ţintă;
- conţinuturi periferice, adiacente, complementare sau facultative la care educaţii se pot relaţiona.

c) *proceduri şi instrumente de evaluare*:
- instrumente de evaluare formativă care asigură şi stimulează progresul în învăţare (exerciţii, teste, chestionare, activităţi de reflecţie sau întrebări punctuale);
- instrumente de evaluare sumativă (examinări virtuale, eseuri, portofolii etc.);
- evaluarea de cunoştinţe în linie student cu student sau în grupuri, forumuri etc.

d) *resurse de sprijin logistic şi pedagogic*:
- resurse informatice şi birotice (programe de calculator, logiciele);
- suporturi informatice diverse (CD-uri, DVD-uri, memorii flash, hard disk-uri);
- documentare sau biblioteci virtuale;
- instrumente logistice pentru proiecte sau stagii practice.

e) *proceduri de gestiune privitoare la formare*:
- proceduri de selecţie a candidaţilor: teste, portofolii;
- modalităţi de înscriere propriu-zise;
- gestionarea plăţii taxelor şi a accesului la sursele disponibilizate;
- gestionarea evaluărilor, notărilor, certificărilor.

f) *mediul extraşcolar*:
- dinamica campusului virtual;
- informaţii utile: burse, cazare, masă, transport, posibilităţi de loisir, distracţii etc.

9. Societatea cunoaşterii şi „piaţa" formării

Sistemul de învăţământ îmbracă tot mai mult haina unor servicii publice a căror dinamică rezultă dintr-un compromis al statului cu publicul său (părinţi, copii, educatori etc.), dar şi cu alte pârghii ale societăţii. Decretat iniţial ca un palier nonprofit şi la distanţă de lumea capitalului, acesta devine din ce în ce mai dependent de lumea economică. Acaparat de stat, după ce timp de secole fusese dependent de Biserică (în Europa, dar şi la noi), învăţământul se situează la intersecţia multor interese şi nu se poate izola de evidentele mutaţii ivite în câmpul muncii, al serviciilor, al finanţelor şi, mai ales, al tehnologiilor. Nu în zadar se vorbeşte frecvent de economia cunoaşterii, de industrializarea învăţământului, de piaţa de formare... Sub impulsul conjugat al noilor tehnologii informaţionale, dar şi al liberalizării capitalului, domeniul educaţiei şi al formării intră sub zodia unor prefaceri fundamentale de ordin structural şi procesual. Această tendinţă „externă" poate reverbera, într-un mod specific, şi la nivelul dispozitivelor „tehnice" interne, al strategiilor didactice ce se vor replia corespunzător. Pedagogicul pare din ce în ce mai ocultat, instrumentalul având întâietate.

Până nu demult, sistemul de învăţământ, caracterizat printr-o inerţie adesea criticabilă, resorbea tehnicul mai mult la nivelul modernizării mijloacelor de instruire, păstrând nealterate celelalte componente didactice (metode de învăţare, conţinuturi de predat, strategii de evaluare etc.). Tehnologiile informatice actuale bulversează întregul edificiu didactic şi pretind schimbări importante de paradigmă. Să ne amintim că şi descoperirea tiparului antrenase trecerea de la învăţământul prioritar individual (un elev – un profesor) la unul frontal, mult mai eficient, cu mai mulţi copii deodată, după o metodică nouă. De această dată, revoluţia este mult mai puternică.

Noile tehnologii induc virtualizarea, delocalizarea şi dematerializarea acţiunilor de formare. Cu alte cuvinte, educaţia se poate muta dinspre actual către posibil, se exercită nu neapărat într-un spaţiu dat, singular şi nu presupune un arsenal de suporturi concrete, identificabile (resurse umane, materiale directe). Dispare concentrarea predominantă a cunoaşterii în biblioteci, şcoli, universităţi, institute de cercetare, muzee etc. O putem găsi peste tot, o putem accesa imediat. Nu individul se deplasează (spaţial) către cunoaştere, ci ea vine spre el. Posibilitatea de a intra în posesia cunoaşterii o are, principial, fiecare dintre noi. Am ajuns în cea mai democratică eră, până acum (sub aspectul informării)!

Societatea informaţiei pune la dispoziţia celor care se formează o serie de instrumente inovative şi nomade, care nu mai depind de o anumită locaţie (celulare, calculatoare portabile, conexiuni prin unde hertziene etc.). Se poate învăţa şi altfel, mult mai lejer şi evanescent (fără manuale masive şi tomuri prăfuite, fără aşteptarea deschiderii unei biblioteci etc.) printr-un demers achizitiv fractal şi virtual. Tinerii de astăzi şi-au însuşit deja o cultură a reţelei şi a serviciilor în linie (au abilităţi tehnice, şi-au însuşit un limbaj specific, au referenţiale valorice plasate în ciberspaţiu). Fişele de lucru ţin de domeniul trecutului, iar referatele, legate de un domeniu sau altul, sunt gata fabricate pe internet. Biroul sau locul de lucru încape în volumul mic al unui laptop, pe care, sprijinit pe genunchi, îl deschizi oriunde: în grădină, în gară, în avion. Prin ubicuitatea şi transversalitatea noilor mijloace de informare şi comunicare, sistemul de învăţământ contemporan şi-a schimbat faţa şi s-a reformat.

Pe de altă parte, modul de organizare a şcolii contemporane pune în umbră statutul vechi al profesorului artizan, cu har, animat de scopuri nobile. Actualul profesor este integrat într-o organizaţie reglată de legile eficienţei şi ale randamentului, concurentă cu alte instituţii de acelaşi tip. Managementul acestei instituţii este similar cu cel din firme sau entităţi de producţie. Universităţile şi alte instituţii de formare continuă sau reconversie profesională lasă în umbră modelul profesorului artist, mitul dascălului mânat de iluminarea dezinteresată a naţiunii. Ceea ce pare a interesa sunt eficienţa, randamentul, câştigul simbolic şi financiar.

Odată cu schimbarea suportului şi modului de mediere a omului la cunoaştere, prin noile tehnologii, creierul uman se debarasează de exigenţele încărcării pentru a se deda chemărilor procesării, interpretării, semnificării. Cultura, educaţia, comunicarea nu se mai pot clădi pe o supoziţie lineară şi enciclopedistă privind cunoaşterea. Nu mai constituie un obiectiv acapararea de informaţii, cumularea simplă, stocarea mecanică a cunoştinţelor. Dacă pedagogia de altădată era gândită pentru a-l ajuta pe individ să dobândească mai multă cunoaştere, astăzi aceasta ar trebui să se centreze pe competenţa accesării şi gestionării ei. Pedagogia memorării trebuie înlocuită cu pedagogia căutării. Calculatorul, introdus în educaţie, constituie un „potenţializator al informării" (Lévy, 1995, p. 39), al angajării personale în informare.

Cunoaşterea scapă exigenţei rarităţii drept criteriu al valorii (Serres, 1997). În varianta clasică, cine cunoştea mai mult sau deţinea adevărul era puternic (de aici şi multe strategii de ascundere, de „dosire" a cunoaşterii). Dacă bunurile materiale, ca şi banii, trec total dintr-o mână în alta, împuţinându-se, fiind ca un „joc" cu sumă nulă (dacă ai 10 milioane de dolari şi-i dai cuiva opt, rămâi doar cu două milioane de dolari!), pierzându-se dacă nu încap pe mâini bune, cunoaşterea se împrăştie fără să se dividă sau să se micşoreze. Dimpotrivă, prin răspândire, sporeşte, se măreşte, creşte ca adâncime şi cuprindere. Noţiunea de proprietate, în sens roman, se impune a fi discutată în noile condiţii.

Dispunerea cunoaşterii în reţeaua internet se opune oarecum legilor tradiţionale ale acumulării de capital. Devine bogat nu cel care deţine cunoaşterea, ci acela care o utilizează sau o disipează mai întâi. Intri pe piaţa de cunoaştere prin întâietate şi promptitudine. Nu mai ai nici un interes să-ţi păstrezi ideile. Cunoaşterea aduce putere nu atât celui care o ţine pentru el, ci mai ales celui care ştie de unde s-o ia, ce să facă cu ea, o descoperă şi o transmite repede mai departe. A nu deţine cunoaştere nu mai este un handicap. A o depista şi a o utiliza rapid – aceasta este norma prezentului!

Avântul tehnologic descompune schemele tradiţionale de transmitere a învăţăturii. Tehnologiile informaţionale modifică barierele creaţiei şi circulaţiei cunoaşterii, spărgând monopolul şcolii şi al profesorului-specialist. Soluţiile nou-adaptate pun în chestiune educaţia *in praesentia*, relativizând coordonatele temporale (fiecare învăţând când are timp) şi spaţializând activităţile (la nivelul întregului glob). Suporturile de învăţare (CD-urile, Web-ul, băncile de date etc.) sunt larg accesibile şi aduc o autonomie remarcabilă utilizatorilor. Internaţionalizarea presupune o transgresare a serviciilor de formare dintr-un spaţiu dat într-unul dilatat, mutabil, posibil. Structural, dispozitivele de formare vor fi dimensionate nu numai pentru un public dintr-un anumit areal, ci pentru o populaţie ce vine din spaţii culturale sau naţionale diferite. În acelaşi timp, pentru ca fiecare să poată intra pe această nouă „scenă" când consideră de cuviinţă, preachiziţiile trebuie să fie echivalate sau recunoscute, ceea ce presupune o relativă unificare a structurilor iniţiale, dar şi mecanisme operative de transfer şi creditare. Deschiderea constituie un principiu de organizare a formării care capătă noi dimensiuni.

Noile tehnologii mediatice produc deplasări de ordin cultural, creând noi reliefuri ale acesteia. Cultura se va defini nu numai ca un cumul de valori, ci şi în funcţie de modalităţile de evidenţiere şi transmisie a ei, pentru că, se ştie, mediul „informează" adăugând elemente de conţinut peste conţinutul propriu-zis. Cultura ar însemna, atunci, şi procesul de transmisie prin care omenirea îşi continuă viaţa naturală prin mijloace artificiale, prin diverse sisteme de captare a semnificaţiilor, de conservare şi de reactualizare. Suportul mediatic funcţionează asemenea unor „proteze tehnice" (Merzeau, 2002), care prelungesc funcţiile facultăţilor strict omeneşti, adăugând programului genetic individual sau memoriei sociale noi deprinderi cerute de noile ipostaze de intermediere.

Structurile tehnice actuale accentuează anumite faţete ale cunoaşterii, restructurând înseşi reliefurile *savoir*-ului. Aceste structuri „formatează" într-un chip specific chiar realitatea la care face trimitere. Calculatorul ne ajută să vedem lumea într-un anumit fel. Cunoaşterea digitală va resemnifica inclusiv date ale cunoaşterii „clasice", reaşezând cumulul de valori pe care omenirea le-a avansat de-a lungul timpului.

O valoare – materială, umană – preţuieşte (inclusiv economic) şi în funcţie de extensiunea ei în timp şi spaţiu. Iar extensiunea este dată nu numai de calitatea ideilor, ci şi de instrumentele de disponibilizare a acestora. Să alegem ce e mai bine din următoarele două variante, dar nu înainte de a reflecta: o idee mare care este emisă de cineva, dar

rămâne cunoscută de un cerc mic de persoane sau aproape de nimeni. Ce pierdere ! – am fi tentaţi să spunem. O altă idee, poate mediocră, care este difuzată cu surle şi trâmbiţe, pe o scară largă şi îmbrăţişată de mulţi. Ce câştig ! – ar spune alţii. Pierdere, câştig ? Încă o temă de reflecţie adusă de transmisibilitatea cunoaşterii.

Note bibliografice

Alava, Séraphin, 2004, *Cyberapprendre, un défi de formation*, http : //www.educnet.education.fr/cdi/alava2.htm.

Byram, M., 2000, *Routledge Encyclopedia of language teaching and learning*, Routledge, Londra.

Calden, M., Smith, R., 1993, *A better world for all : Development education for the classroom*, Book 2, AGPS, Canberra.

Chiuţă, Alexandru-Ionuţ, 2002, *Le management du savoir et son implémentation*, http : //alexandru.levillage.org.

Cooper, R., 1996, *The Post-Modern State and the World Order*, Demos Press, Londra.

Farrel, Glen M., 2001, *The chancing faces of virtual education*, Commonwealth of Learning, http : //www.col.org/virtualed.

Finkelkraut, Alain, 2001, *L'utopie du cybermonde*, http : //csiweb2.cite-sciences.fr/derosnay/jrviri.htm.

Guy, R., 1999, *Look Global : Global perspectives in upper primary*, Australian Agency for International Development & Curriculum Corporation, Canberra.

Karim, Wazir Jahan, 2003, *Ethics for a global civil society*, http : www.globalknowledge.org.my/Global_Civil_Society(WazirJahanKarim).ppt.

Lessard, Claude, 1998, *Globalisation et éducation*, Conférence d'ouverture du Forum Education et Développement, 26-26 martie 1998, Faculté des Sciences de l'Education, Université de Montréal.

Lévy, Pierre, 1995, *Qu'est-ce que le virtuel ?*, Editions La Découverte, Paris.

Lévy, Pierre, 2005, *Cyberspace et cyberculture*, cf. http : //www.uoc.es/web/esp/articles/digitum_pierre_levy_fr.htm.

Lovink, Geert, 2004, *Cultura digitală*, Editura Idea Design & Print, Cluj-Napoca.

Manolescu, Ion, 2003, *Videologia. O teorie tehno-culturală a imaginii globale*, Editura Polirom, Iaşi.

Mark, Gloria, 2001, „Social foundations for collaboration in virtual environments", în Tschang, Ted ; Della Senta, Tarcisio, *Acces to knowledge. New information technologies and the emergence of the Virtual University*, International Association of Universities and Elsevier Ltd, Oxford, Paris, Tokyo etc.

Mayer, V.J., 2002, *Global science literacy*, Springer, New York.

Merzeau, Louise, 2002, „Des images à écrire", *Médiamorphoses*, nr. 6, http : //www.merzeau.net/txt/photo/mediamorphoses.html.

Michel, Jean, 1999, *Nouvelles approches de la formation par les nouvelles technologies et le multimédia. La démarche de l'école nationale des ponts et chaussées*, Communication faite au Colloque organisé par *Le Journal du Multimédia* à Paris, les 13 et 14 octobre 1999, http : //www.enpc.fr/Îmichel-j/publi/JM321.html.

Osier, A., Vincent, K., 2002, *Citizenship and the challenge of global education*, Trentham Books, Stoke-on-Trent.

Peraya, Daniel, 2000, „Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisée", în Alava, Seraphin (coord.), *Cyberspace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation ?*, De Boeck Université, Bruxelles.

Pike, M.G., Selby, D., 1999, *In the global classroom*, Pippin Publishing, Toronto.

Rotberg, I.C., 2004, *Balancing change and transition in global education reform*, Rowman and Littlefield Publishers Inc., Boston.

Schriewer, J., 1997, „L'éducation comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherche", *Revue Française de Pédagogie*, nr. 121 (éducation comparée), octombrie-noiembrie-decembrie.
Serres, Michel, 1997, „La rédemption du savoir", *Quart Monde*, nr. 163.
Spring, J., 1998, *Education and the rise of the global economy*, Lawrence Erlbaum, New York.
Tye, B.B., Tye, K.A., 1992, *Global education. A study of school change*, State University New York Press, Albany.

Capitolul 5

Componentele educaţiei ca proiecţie a finalităţilor

Educaţia intelectuală • Educaţia morală • Educaţia estetică • Educaţia religioasă • Educaţia tehnologică • Educaţia fizică • Educaţia sexuală

1. Educaţia intelectuală[1]

Educaţia intelectuală constituie un pivot important în jurul căruia se vor profila şi celelalte laturi sau conţinuturi ale cunoaşterii şi practicii umane. Având ca finalitate formarea fiinţei raţionale prin introducerea ordinii în lume şi în acţiunile umane, educaţia intelectuală constituie fundamentul şi axul central al acţiunilor personalităţii. Educaţia intelectuală are ca specificitate formarea şi maximizarea capacităţilor cognitive, dobândirea instrumentelor intelectuale, achiziţionarea tehnicilor culturale celor mai importante (citit, scris, socotit), asimilarea unor cunoştinţe descriptive şi procedurale (felul de a produce alte cunoştinţe) care să-i asigure candidatului o cât mai accentuată autonomie cognitivă la formare.

Educaţia pentru valorile cognitive comportă asimilarea de către educaţi a unui bagaj informaţional de bază, operant în împrejurări multiple, dezvoltarea capacităţilor de cunoaştere, formarea unor interese de cunoaştere, dobândirea unor deprinderi de studiu eficiente şi productive, formarea unei imagini globale, integrative despre existenţa proprie şi asupra lumii înconjurătoare. Idealul lui Montaigne, după care este de dorit un „cap bine format" în locul unui „cap plin", este foarte elocvent pentru scopul educaţiei intelectuale. În fond, scopul fundamental îl constituie dobândirea autonomiei intelectuale, încorporarea conduitei de autodidaxie, ştiut fiind faptul că analfabetul de astăzi şi de mâine nu este cel care nu ştie, ci cel care nu ştie să înveţe.

Autonomia spirituală se fundamentează pe autonomia gândirii şi a raţiunii. A fi autonom din acest punct de vedere înseamnă a judeca cu propriul cap, a nu depinde de ştiinţa altora, a refuza prejudecăţile, a fi inventiv, critic şi obiectiv cu propriile puncte de vedere. A fi autonom mai poate însemna la un moment dat să cauţi şi să produci explicaţii proprii, să concepi perspective explicative şi argumentative personale, să inovezi cunoaşterea, să o domini prin interpretări multiple.

1. Mulţumim domnului Florin Frumos, cu care am colaborat la realizarea prezentului subcapitol.

Educaţia pentru valorile cunoaşterii presupune nu numai acumulare sau creare de explicaţii ştiinţifice ; ea înseamnă şi fasonarea unor atitudini pozitive şi responsabile faţă de cunoaştere, presupune o anumită solidarizare cu adevărul, fără a aluneca însă în dogmatism, înseamnă un anumit gust al preciziei, fără a cădea în capcanele fixismului.

Există mai multe teorii cu privire la sporirea cognitivă şi la modalitatea concretă de achiziţionare şi gestionare a cunoştinţelor (*cf.* Aebli, 1973, Gagné, 1975, Neacşu, 1999, Piaget & Chomsky, 1988, Sălăvăstru, 2009, Frumos, 2008).

Behaviorismul. În perspectiva acestei concepţii, psihologia se restrânge la o ştiinţă a comportamentului. Behaviorismul îşi are originea în filosofie, mai precis în filosofia empiristă a unor gânditori precum Francis Bacon şi John Locke. Conform acestei tradiţii, toate cunoştinţele noastre îşi au originea în experienţă ; spiritul uman este un fel de vas gol umplut progresiv cu experienţă, iar spiritul copilului este o foaie albă (*tabula rasa*) pe care se poate imprima orice.

Behaviorismul pleacă de la premisa că învăţarea se produce prin asocierea unor stimuli cu anumite reacţii – asociaţionismul. Toate actele gândirii şi ale limbajului sunt explicate ca relaţii între stimuli şi răspunsuri, acestea determinând conexiunile dintre neuroni. Prin obişnuire şi prin repetiţie reacţiile se fixează. Asocierea anumitor stimuli cu anumite reacţii a fost numită în psihologie *condiţionare clasică* (stimul – răspuns) al cărei reprezentant de seamă este I.P. Pavlov, respectiv *condiţionare operantă*, reprezentată în SUA de Watson şi Skinner ; condiţionarea operantă precizează, în plus faţă de cea clasică, că pentru fixarea unei reacţii este necesară întărirea ei, pozitivă sau negativă. Behaviorismul constituie o concepţie destul de reducţionistă. Asimilând omul unui animal, a simplificat nepermis de mult obiectul de studiu – spiritul uman. Concepţia behavioristă despre învăţare a influenţat teoria şi practica educativă, favorizând practici de învăţare precum repetiţia, întăririle pozitive sau negative (pedepsele), exerciţiul etc.

Teoria operaţională a învăţării. Este cunoscută sub denumirea de *teoria formării pe etape a operaţiilor mintale şi a cunoştinţelor.* Autorul ei, P.I. Galperin, afirmă că există trei etape în formarea operaţiilor mintale şi în dobândirea cunoştinţelor : etapa I, constituirea bazei de orientare a acţiunii, când subiectul îşi formează o imagine provizorie despre sarcina de învăţare ; etapa a II-a, de desfăşurare propriu-zisă a acţiunii, în plan material şi apoi intern ; au fost identificate patru subetape :

- acţiunea obiectuală, externă, cu obiectele ;
- transferarea acţiunii obiectivate în reprezentare ;
- comunicarea pentru sine, în limbaj extern ;
- vorbirea interioară sau comunicarea în limbaj intern.

În etapa a III-a intervine controlul global al acţiunii, chiar dacă exista un control „de fază" şi pe parcursul momentelor anterioare.

Deoarece învăţarea este un proces, deci are o desfăşurare discursivă, faza pregătitoare prezintă o mare importanţă pentru modul în care se va realiza învăţarea (avem de-a face cu pregătirea condiţiilor de învăţare).

Teoria psihogenezei operaţiilor intelectuale. Aparţinând cunoscutului psiholog Jean Piaget, teoria psihogenezei operaţiilor intelectuale este de esenţă cognitivă şi propune o dezvoltare stadială a inteligenţei umane. Capacitatea cognitivă se dobândeşte şi se dezvoltă pe baza însuşirilor genetice şi prin valorificarea experienţei subiectului. Fiecare stadiu de

dezvoltare psihogenetică generează un anumit tip de gândire: între 1 şi 4 ani copilul are o gândire simbolică şi preconceptuală, între 4 şi 8 ani se structurează gândirea intuitiv-imagistică, între 8 şi 12 ani se trece în faza operaţiilor concrete, iar între 12 şi 18 ani se pun bazele operaţiilor formale (serierea, clasificarea, substituţia, echivalenţa). Învăţarea, în viziunea acestei şcoli psihologice, se produce în jocul dialectic dintre asimilarea elementelor lumii înconjurătoare şi acomodarea la mediu, realizată prin salturi calitative care marchează trecerea de la un stadiu de dezvoltare intelectuală inferior la altul superior. Interesantă ni se pare în acest context aplicarea unor idei piagetiene la predarea anumitor discipline, de către colaboratorul său H. Aebli; el afirmă că este important „să se precizeze natura proceselor de achiziţie prin care copilul asimilează faptele şi noţiunile... să se studieze condiţiile cele mai favorabile proceselor formative" (Aebli, 1973, pp. 11-12).

Teoria genetic cognitivă şi structurală. Părintele acestei viziuni explicative este Jérôme Bruner, care are în vedere învăţarea sistematică, şcolară. Ca şi Jean Piaget, Bruner consideră că dezvoltarea intelectuală ar putea explica învăţarea umană, dar, în plus faţă de psihologul elveţian, el consideră că dezvoltarea intelectuală nu este o entitate autonomă, ci depinde de ambianţa culturală, de societate, care-i oferă omului mijloace de acţiune, de reprezentare imaginativă, de simbolizare şi de comunicare. În felul acesta se anticipează ideea de interdependenţă dintre structurile şi procesele mintale, pe de o parte, şi informaţia procesată de respectivele structuri, pe de altă parte.

Conform lui Bruner, învăţarea umană se realizează prin trei modalităţi fundamentale sau la trei niveluri:

- modalitatea activă, realizată de subiect prin acţiune asupra lumii înconjurătoare; se referă la acţiuni materiale, motrice;
- modalitatea iconică, bazată pe organizarea vizuală şi pe folosirea unor imagini schematice;
- modalitatea simbolică, în care locul imaginilor este luat de simbolurile lor – cuvinte sau alte forme de limbaj, care permit aplicarea de operatori – reguli de formare şi transformare – şi au o mare capacitate de condensare.

Această teorie a anticipat unele teorii cognitiviste despre codarea informaţiei în sistemul psihic, sub formă imagistică, respectiv sub formă simbolică (semantică). În privinţa stării de pregătire pentru învăţare, Bruner consideră că orice subiect îi poate fi prezentat copilului, indiferent de vârstă, dacă e structurat într-un anume fel – activ, iconic sau simbolic – şi dacă este accesibil pentru vârsta respectivă. „Nu există motive să credem că nu poate fi predată orice temă, oricărui copil, indiferent de vârstă." (Bruner, 1970, p. 70) Dincolo de faptul că această idee revoluţionară reprezintă esenţa a ceea ce s-a numit în pedagogie „optimismul pedagogic", ea poate fi plauzibilă, între anumite limite, dacă acceptăm conceptul cognitivist de modificabilitate a inteligenţei, mai exact presupoziţia modificării performanţelor inteligente ale subiectului care învaţă.

Teoria învăţării cumulativ-ierarhice. Pentru R. Gagné, autorul teoriei menţionate, învăţarea este determinată de anumite condiţii, care se divid în două mari grupe: condiţii interne şi condiţii externe ale învăţării. Capacităţile iniţiale pe care le posedă un subiect sunt condiţiile interne ale învăţării, iar condiţiile externe sunt cele din afara persoanei, a căror acţiune nu depinde de ea. Învăţarea necesită organizarea condiţiilor externe, ţinându-se cont de cele interne.

Luând ca punct de plecare variabilitatea condiţiilor de învăţare, interne sau externe, Gagné afirmă că există tot atâtea tipuri de învăţare ; el sugerează o grupare a condiţiilor interne şi externe astfel încât să rezulte opt tipuri de învăţare :

- învăţarea de semnale (reflexul lui Pavlov) ;
- învăţarea stimul – răspuns – situaţie în care cel care învaţă oferă un răspuns precis la un stimul discriminat ;
- înlănţuirea – o succesiune de două sau mai multe situaţii stimul – răspuns ;
- asociaţia verbală – învăţarea de lanţuri verbale ;
- învăţarea prin discriminare – când elevul reuşeşte să diferenţieze stimuli relativ similari ;
- însuşirea de noţiuni – capacitatea de a da un răspuns comun la o clasă de stimuli ;
- învăţarea de reguli, unde regula este înţeleasă ca un lanţ de două sau mai multe concepte ;
- rezolvarea de probleme, prin combinarea a două sau mai multe reguli însuşite anterior (Gagné, 1975, pp. 59-60).

Teoria cognitivistă. Psihologia cognitivă aduce noi lumini asupra arhitecturii şi funcţiunilor gândirii umane. Aceasta se centrează mai ales pe resorturile de prelucrare şi procesare a informaţiei, pe modalităţile de „sporire" cognitivă prin exploatarea multitudinii de niveluri de operare a gândirii umane. În acelaşi timp, paradigma cognitivistă se interesează şi de medierea cognitivă, respectiv de impactul pe care îl au procesările de informaţie asupra unor componente precum stările emoţionale, procesele biochimice, comportamentul ca întreg. Noua orientare pune în evidenţă mai multe ipostaze ale cunoştinţelor, fiecare componentă jucând un rol bine stabilit în educaţia intelectuală :

1. Cunoştinţele declarative, despre fapte şi evenimente, care sunt exprimate în enunţuri de tipul ce este ceva. Cunoştinţele declarative sunt de obicei codate verbal sau imagistic şi sunt puse în evidenţă de sarcini de reproducere sau recunoaştere ; ele formează memoria explicită a subiectului uman. Ea este numită explicită deoarece „conţinuturile ei sunt accesibile conştiinţei şi pot face obiectul unei reactualizări intenţionate" (Miclea, 1999, p. 229). Memoria explicită mai este denumită şi *memorie declarativă*, deoarece cuprinde cunoştinţe despre situaţii sau stări de lucruri care se pot exprima într-o formă declarativă.
2. Cunoştinţele procedurale, care sunt cunoştinţe despre moduri de acţiune, exprimate în enunţuri de tipul cum să faci ceva. „Definiţiile, taxonomiile, informaţiile despre relaţiile dintre obiecte, caracteristicile unui obiect, legile naturii etc. sunt cunoştinţe declarative, în vreme ce algoritmii sau euristicile de rezolvare a problemelor (de la scrierea unui eseu la rezolvarea unei ecuaţii diferenţiale), cunoştinţele legate de modul de utilizare a unui instrument sau dispozitiv sunt cunoştinţe procedurale" (Miclea, Lemeni, 1999, p. 70). Corelatul acestui tip de memorie este memoria implicită, numită şi non-declarativă sau procedurală, desemnând cunoştinţele procedurale ale subiectului.
3. Un al treilea tip de cunoştinţe a cărui importanţă în procesele de învăţare rămâne încă puţin valorificată sunt cunoştinţele condiţionale sau strategice. Aceste cunoştinţe se referă la condiţiile acţiunii ; cunoştinţele condiţionale au în vedere întrebările „când ?" şi „de (pentru) ce ?" ; acest tip de cunoştinţe sunt cele mai neglijate de şcoală. Se pare că aceste cunoştinţe sunt cele responsabile de transferul învăţării. Exersarea deliberată în procesul didactic a cunoştinţelor procedurale ar asigura în bună măsură integrarea optimă dintre cunoştinţele explicite şi cele implicite ale spaţiului formal, nonformal şi informal.

Prin educaţia intelectuală elevii trebuie să posede nu informaţii pur şi simplu, ci informaţii despre felul cum se accede la informaţii, cum se prelucrează, cum se interpretează. Cunoştinţele despre modul de organizare şi producere a cunoaşterii poartă numele de metacunoştinţe sau de metacunoaştere (*cf.* Miclea, 1998). Psihologia cognitivă oferă căile de obiectivare şi de nuanţare a dezideratului clasic formulat de educaţia intelectuală : dobândirea de cunoştinţe de către educaţi. Elevii nu achiziţionează doar informaţii ca atare despre realitate, ci îşi apropriază cunoştinţe asupra modului în care se accede, se prelucrează sau se interpretează informaţiile. Ei învaţă o serie de caracteristici mai generale, dar şi posibilităţi de structurare, de organizare în ansambluri explicative a cunoştinţelor predate.

După cum remarcă psihologii cognitivişti (Miclea, Lemeni, 1999, p. 83), de regulă metacunoaşterea nu este abordată explicit la nivelul conţinuturilor, ci mai mult implicit, involuntar ; profesorul nu îşi propune să predea metacunoştinţe, aşa încât elevii sunt nevoiţi să „ghicească" singuri cum trebuie abordat un anumit conţinut. Cu toate că sunt foarte importante, metacunoştinţele se dobândesc nesistematic, chiar la întâmplare şi de cele mai multe ori inconştient de către cei instruiţi. Se impune aşadar să se acorde o mai mare importanţă metacunoştinţelor în activitatea şcolară, prin identificarea lor de către profesori în structura disciplinelor predate şi chiar prin obişnuirea elevilor cu strategii metacognitive de învăţare (vezi, de pildă, încercarea de redefinire a didacticii din perspectiva cognitivistă şi de relevare a rolului procesării de nivel *meta* în actul didactic, Frumos, 2008).

Educaţia este o acţiune socială ce presupune interacţiuni multiple şi variate între actorii implicaţi – profesori şi elevi. Prin urmare, informarea şi formarea intelectuală se realizează într-un grup social, ai cărui membri se „contaminează" permanent şi profund cu informaţii, credinţe, atitudini. Cunoaşterea academică se de-construieşte şi se reconstruieşte continuu, prin colaborare, dar şi prin conflict de opinii, de puncte de vedere, idei, argumente. Rolul conflictului sociocognitiv în cunoaştere se conturează tot mai pregnant şi îi obligă pe profesori la imaginarea unor situaţii de învăţare care să valorifice controversele, schimburile de replici, investigaţiile personale ale elevilor ; cunoaşterea nu mai poate fi dogmatică, adevărurile devin relative, consensuale ; ca atare, relativismul epistemologic ce caracterizează cunoaşterea ştiinţifică poate fi insinuat, cu discernământ, şi în practica şcolară.

Câteva conduite intelectuale trebuie să fie vizate cu prioritate :

- selectarea valorilor cunoaşterii şi integrarea acestora în structuri comprehensibile ; cum diapazonul valoric este practic infinit şi deschis, ar fi potrivit să se insiste asupra criteriilor de alegere, asupra pertinenţei valorilor cunoaşterii la un moment dat, asupra temeiurilor de validare pe care le pot avea produsele cunoaşterii ;
- transferabilitatea cunoaşterii în domenii conexe sau noi ; transferul poate fi de două feluri : transfer specific şi transfer nespecific ; transferul specific se referă la extinderea celor învăţate la rezolvarea unor situaţii asemănătoare, iar transferul nespecific are în vedere utilizarea principiilor şi atitudinilor în cazuri cu totul noi, deseori imprevizibile ;
- operativitatea cunoaşterii şi activarea ei cât mai rapid ; cunoaşterea nu trebuie să fiinţeze ca o „podoabă", ca un accesoriu de faţadă, ci ca un resort care să fie activat cât mai rapid în rezolvarea problemelor de tot felul ; trebuie cultivat curajul implicării prin cunoaştere, responsabilizarea tuturor celor care accedă la cunoaştere ; aceasta trebuie folosită, şi nu pur şi simplu stocată, achiziţionată pasiv ;
- procesarea cât mai pronunţată a informaţiilor ; cunoaşterea nu trebuie cumulată indistinct, ci trebuie interpretată, compartimentată, conexată inteligent cu achiziţiile existente deja ; cunoştinţele trebuie să fiinţeze ca o matrice generativă, producătoare de noi inferenţe cognitive, de dispozitive interpretative şi argumentative ; cunoaşterea trebuie să genereze cunoaştere.

Educaţia pentru ştiinţe exacte şi, în general, educaţia intelectuală trebuie racordate la un context axiologic. Se va avea în vedere nu numai transmiterea ştiinţei, dar şi a conotaţiilor sale axiologice care o semnifică şi-i reliefează valenţele pozitive şi negative. Numai aşa individul va reuşi să semnifice, în cunoştinţă de cauză, descoperirile ştiinţifice şi – mai ales – consecinţele acestora, să sancţioneze operativ acele desfăşurări aplicative, tehnologice care ajung să pună în discuţie destinul firesc al omenirii. Aşa cum se prezintă la ora actuală disciplinele ştiinţifice în programele şi manualele şcolare, este un mod încă neizbutit de dimensionare a conţinutului, pentru că se neglijează structurarea unei baze axiologice adiacente ştiinţelor respective. Atât timp cât se vizează numai transmiterea nucleului explicativ al unei ştiinţe şi formarea eşafodajului intelectual, fără a se evidenţia geneza şi evoluţia ideilor ştiinţifice, specificitatea valorilor fiecărei ştiinţe, şi – în ultimă instanţă – fără formarea unei veritabile culturi ştiinţifice, credem că educaţia este afectată în însăşi esenţa ei – dimensiunea formativă ipostaziată în atitudini. Chiar dacă admitem că profesorul ar adopta o atitudine axiologică fără conţinut vehiculat, o stipulare a unei perspective axiologice asupra conţinutului învăţământului la nivel macrostructural, materializate în planuri, programe, manuale, ar mări marja de inserţie a educaţiei axiologice, realizată implicit, prin intermediul disciplinelor „nespecifice" pentru o atare educaţie.

Obiectivele educaţiei intelectuale se configurează pe mai multe componente :

a) dezvoltarea şi antrenarea capacităţilor senzoriale specifice (a şti să observi, să sesizezi aspecte ale realităţii) ;
b) consolidarea capacităţilor şi proceselor psihice antrenate în cunoaştere (atenţia, memoria, gândirea, limbajul, voinţa, imaginaţia etc.) ;
c) obişnuirea şi respectarea normelor igienice şi pedagogice privind activitatea intelectuală (condiţiile de timp, de spaţiu, de condiţii fizice de învăţare etc.) ;
d) cultivarea şi fortificarea sentimentelor intelectuale (bucuria de a căuta, de a investiga, de a descoperi etc.) ;
e) stăpânirea metodelor şi tehnicilor de învăţare eficientă (de citire rapidă, de realizare a schemelor, rezumatelor, de memorare, întipărire şi reactualizare etc.) ;
f) creşterea capacităţii de integrare, organizare şi reorganizare a cumulului de cunoştinţe ;
g) formarea unei viziuni integrative şi holistice asupra existenţei (prin conexarea firească a cunoaşterii cu sentimentele, interesele, credinţele etc.) ;
h) intelectualizarea persoanei prin stăpânirea instinctelor, evitarea fanatismelor de tot felul.

Fiecare individ, în calitate de „consumator" de ştiinţă (sau tehnică), va trebui să fie nu numai la curent cu ceea ce este nou şi eficient în acest teritoriu, dar şi cu ceea ce este *valabil* şi *benefic* pentru om. El trebuie să aleagă (singur) între mai multe alternative, să adere la acele achiziţii ştiinţifice care nu-i ocultează demnitatea de om şi nu-i periclitează mersul firesc al existenţei. Educaţia intelectuală, astfel înţeleasă, se va dovedi necesară şi celui care face ştiinţă. „Producătorul" de ştiinţă şi tehnică are şi va avea, de asemenea, responsabilităţi sporite. El nu trebuie să se supună mirajului investiţiei abstracte, fără sens sau – mai rău – cu un obiectiv care lezează umanitatea în firescul desfăşurării ei. El trebuie să înţeleagă că există nişte praguri de investigaţie şi de aplicativitate care, odată depăşite, nu numai că stârnesc decepţii sau coşmaruri (vezi armele atomice sau perspectivele apariţiei unor monstruozităţi genetice), dar şi provoacă practic rupturi sau catastrofe iremediabile.

Trăim, după unii autori, într-un spaţiu suprasaturat de ştiinţă şi tehnică. Or, prezenţa acestor realităţi reclamă o poziţionare valorică şi o atitudine clară din partea noastră.

Dintr-o perspectivă axiologică se poate regândi statutul tehnicii contemporane şi, respectiv, relaţia dintre tehnică, umanism, educaţie. Nu se pot trece cu vederea consecinţele tehnicizării asupra omului. Odată cu dezvoltarea ştiinţei şi tehnicii, viaţa poate deveni din ce în ce mai antinaturală, iar individul riscă să-şi atenueze diferite forme de sensibilitate. „Una din sarcinile educaţiei de mâine va fi să contribuie la întreţinerea funcţiilor pe care viaţa zilnică nu le va stimula suficient." (Mialaret, 1981, p. 30) În altă ordine de idei, este greşit să inoculăm la cei educaţi ideea că universul tehnicii se opune iremediabil universului uman. Lumea maşinilor se supune aceloraşi legi pe care le suportă întreaga umanitate. De aceea, se cere a fi cultivată o viziune globală asupra ştiinţelor şi tehnologiei „prin formarea unor atitudini evaluative asupra achiziţiilor ştiinţei şi prin mai buna punere în valoare a semnificaţiilor umaniste ale ştiinţei" (Văideanu, 1988, p. 91).

Noul umanism propus de dezbaterile filosofice contemporane are în vedere umanizarea spaţiului artificial al ştiinţei şi tehnicii care, de fapt, este o ipostază a culturii. Gaston Berger vorbeşte chiar de un „umanism tehnic", fără ca această formulă să fie numaidecât contradictorie. Este evident că valorile spirituale reprezintă un moderator şi un factor de echilibru moral – psihic al oamenilor care trăiesc într-o societate puternic marcată de ubicuitatea ştiinţei şi tehnicii.

2. Educaţia morală

O caracteristică definitorie a omului şi umanităţii o constituie moralitatea. Moralizarea fiinţei este una dintre sarcinile educaţiei dintotdeauna. Obiectivele educaţiei morale se situează pe următoarele linii: formarea conştiinţei morale şi formarea conduitei morale. Prin procesul educaţiei morale se urmăreşte încorporarea şi punerea în act a valorilor morale ale societăţii. O persoană este educată din punct de vedere moral atunci când realizează o trecere de la stadiul heteronomiei morale, adică a urmării regulilor promulgate de alţii, la stadiul autonomiei morale, la autoimpunerea unor reguli sau valori interioare. Prin intermediul acestei educaţii valorile externe sunt interiorizate, acţionând cu de la sine putere, fără nici o forţare sau presiune specifică regularizărilor externe.

Formarea conştiinţei morale se face acţionând asupra mai multor componente: noţiunile şi reprezentările morale, ideile şi concepţiile morale, sentimentele morale, atitudinile morale, convingerile morale, aspiraţiile şi idealul moral al individului, pe scurt, dimensiunile cele mai importante ale personalităţii morale (Albulescu, 2008), care se cer a fi modelate (şi) în perspectiva binelui.

Formarea conduitei morale înseamnă acţiunea corelată asupra următoarelor structuri comportamentale: deprinderile morale, obişnuinţele morale, voinţa morală, caracterul.

Metodele şi procedeele didactice se vor corela cu laturile ce urmează să se formeze, cu particularităţile de vârstă şi individuale. Evantaiul metodologic este larg: supravegherea, exemplul moral, povestirea, exerciţiul (ordin, dispoziţie, rugăminte, avertisment, interdicţie), aprecierea, aprobarea (acord, laudă, recompensă), dezaprobarea (somaţie, admonestare, observaţie, mustrare, pedeapsă morală), convorbirea, dezbaterea, conferinţa etc.

Învăţarea unor atitudini şi valori generale se va relativiza şi la specificul domeniului de manifestare a acestora. În procesul formării valorilor morale – de pildă – se va respecta o anumită gradaţie, cerută de particularităţile de vârstă. La copilul preşcolar se va impune

formarea unor deprinderi şi obişnuinţe care vor fundamenta moralitatea de mai târziu. Nu este exclusă o anumită formă de inculcare a valorilor. Se pot prefigura etape ale educaţiei morale în funcţie de componentele comportamentului etic : formarea unor obişnuinţe morale elementare, trezirea conştiinţei morale, cultivarea convingerilor morale, stimularea comportamentelor afective, formarea atitudinilor etice, structurarea unor valori şi a idealului moral.

În formarea şi cultivarea acestor componente se poate acţiona pe două căi : încurajarea atitudinilor pozitive şi reducerea sau preîntâmpinarea celor negative. Educaţia pentru valori morale este facilitată de prezenţa unui cadru afectiv pozitiv, stimulativ, generat de comportamentul profesorului. Respectul pentru personalitatea elevilor, stabilirea unor relaţii permisive cu copiii, promovarea unui discurs echilibrat, fără stridenţe sau sentimentalisme argumentative, sinceritatea şi credinţa în disponibilităţile etice ale elevilor sunt pârghii indispensabile pentru formarea conştiinţei şi conduitei morale. Racordarea la viaţa reală, la istoria trecută sau prezentă a individualităţilor sau colectivităţilor, la experienţa elevilor, la resursele imaginative ale acestora (formate prin contactul cu literatura, arta etc.) se poate transforma într-o strategie suplimentară pentru cultivarea valorilor etice. Conştiinţa morală – după Louis Legrand (1991, p. 22) – înseamnă cunoaşterea valorilor, care se cer a fi integrate apoi în comportamentul persoanei, integrare ce presupune chiar obligaţia, dacă voinţa individuală nu este în consens cu valorile promulgate. Educaţia morală – cu dimensiunile cognitive şi afective – se va realiza pe următoarele direcţii :

- cunoaşterea valorilor ;
- justificarea teoretică a valorilor ;
- sădirea sentimentului obligaţiei ;
- cultivarea voinţei de conformare a conduitei la valorile prevăzute ;
- crearea obişnuinţei de acţiune în conformitate cu valorile alese (Legrand, 1991, p. 48).

Realizarea educaţiei morale ridică, după Geissler, o serie de alte probleme :

Înainte de transmiterea oricărei valori cognitive, a conţinutului, elevul trebuie să afle că în comportamentul său pătrund necontenit decizii valorice care, fiind insuficient trecute prin raţiune, sunt adesea lipsite de consistenţă şi stabilitate. O parte a educaţiei morale trebuie deci să se rezume la scoaterea în evidenţă a valorilor de care sunt pătrunse deciziile de acest fel şi a condiţiilor unei acceptări sau respingeri diferenţiate. Deşi acest moment al educaţiei morale nu reprezintă încă o transmitere de valori, ea este totuşi o importantă treaptă preliminară a clarificării lor.

Trăirea valorilor nu este o raportare raţională la valori. Dragostea nu devine valoare atâta vreme cât ne rezumăm numai la a vorbi despre dragoste. Trăirea semnificaţiei unui sentiment trebuie să preceadă acceptarea sa de către intelect. Educaţia morală rămâne o ficţiune dacă ea nu se traduce în experienţă.

Experienţa morală se anihilează de la sine dacă nu devine constantă şi este doar rezultatul normei de conduită „azi aşa, mâine altfel" sau „într-un caz aşa, în altul altfel" (1981, pp. 74-75). Statornicirea unor conduite anunţă o educaţie morală temeinică şi autentică.

În practica şcolară trebuie încurajate conduitele de ratificare valorică a conduitelor morale. Profesorii înşişi au obligaţia ca prin gesturile avansate să valideze, să întărească, să dezaprobe sau să sancţioneze conduite indezirabile etic. În acord cu H.D. Aiken (1952), putem distinge patru niveluri ale discursului valorizator în plan etic : expresiv-evocativ, moral, etic şi post-etic sau uman.

Nivelul expresiv-evocativ. Când cineva utilizează gesturile sau expresia facială în loc să verbalizeze expresii evaluative („e bine!", „e rău!"), avansează un discurs expresiv-evocativ. Acest nivel este unul nereflectat, emoţional, legat direct de situaţii, fără posibilitatea detaşării sau raportării metacontextuale. Profesorii apelează la acest mod de evaluare, transmiţând sentimente, empatizând, încurajând fapte, dezaprobând anumite comportamente, dar nu trebuie să abuzeze de acest nivel, oarecum intuitiv, oarecum incert.

Nivelul moral. Aiken scoate în evidenţă două aspecte ale nivelului moral: cerinţe factuale şi reguli sau standarde morale. Dacă afirm că „X este bun" sau că „X este un mijloc bun pentru a ajunge la Y", operez la nivel moral. În mod practic, acest gen de inferenţă este eliptică sau prin eliminare, în sensul că mai sunt presupuse şi alte premise care nu se actualizează în discurs (de pildă, „X, ca mijloc, este recunoscut de toată lumea sau este recunoscut de toţi ca fiind bun"). Domeniul evaluării include aspecte afective şi conative care nu sunt reductibile la operaţii cognitive. Totuşi, prea multe „cuvinte lipsă" sau suspendări imprimă discursului evaluativ o turnură subiectivă şi arbitrară. Profesorul trebuie să ştie să avanseze evaluări. Logica predării este în fond o logică a administrării unor valori. Trebuie să fim conştienţi de efectele pedagogice ale evaluării în genere şi a nivelului avansării acestor evaluări. Nivelul evaluativ constituie miezul logicii formării spirituale.

Nivelul etic sau al evaluării normative. La nivelul precedent, regulile sau standardele de inferenţă valorică nu erau analizate. În acest punct, se pun în discuţie tocmai aceste reguli. Odată cu schimbarea unor contexte de valorizare, pot să apară abateri de la regulă sau chiar conflicte axiologice, ceea ce duce la punerea sub semnul întrebării a regulilor cu care s-a operat până la un moment dat. Regândirea condiţiilor sau a cauzelor de validare prin discursul valorizator presupune un nivel de raportare critică la standarde. Dacă la nivelul doi al discursului (nivelul etic) întrebarea era de genul „Ce trebuie să fac în această situaţie?", la cel de-al treilea (de evaluare) problema se pune în felul: „Ce reguli morale se impun a fi urmate în situaţia de acum?". Punctele de vedere avansate în situaţia creată vor fi de un înalt nivel de abstractizare şi fundamentare. Noile principii pot defini o nouă ordine a valorilor. În plan pedagogic, profesorii trebuie să ajungă la competenţa justificării unor obiective pedagogice şi să propună un nivel al prescripţiilor compatibil cu situaţiile variabile ale instruirii.

Nivelul post-etic sau al angajamentului existenţial. Întrebarea de tipul „De ce trebuie ca eu să fiu nevoit să fac asta?" sau „De ce trebuie să fiu responsabil de evaluările făcute?" trimite exact la nivelul avut în dezbatere. La acest nivel al discursului, omul transcende orice contextualizare, judecând lucrurile de la înălţimea perfecţiunii valorice. Acest nivel discursiv atinge profunzimea filosofică şi pune în discuţie chiar sensul şi valoarea fiinţei umane.

Analiza este necesară pentru facilitarea înţelegerii:

- felurilor diferite de evaluare operate la nivelul procesului instructiv-educativ;
- unor probleme vizând formarea profesorilor pentru a şti cum să construiască discursuri evaluative;
- importanţei diferenţierilor şi discriminărilor valorice;
- efectelor pedagogice ale judecăţilor evaluative;
- structurii logice a conţinutului instruirii;
- importanţei perspectivei filosofice asupra educaţiei (pp. 115-123).

Problema educaţiei, în general, şi cea privind educaţia morală, în special, presupun iniţierea oamenilor într-un „limbaj" constrângător (normele etice) care să-i ajute să ajungă la atitudini, trăiri, conduite autonome, libere. Apare totuşi un anumit tip de conflict sau antinomie interioară atunci când se intenţionează sau se realizează educaţia morală. În ce constă paradoxul educaţiei morale? Se ştie că este de dorit să formezi oamenii conducându-i pe ei înşişi către raţionalitate, inteligenţă şi un înalt grad de autonomie, spontaneitate. Faptele concrete ale dezvoltării copilăriei arată că, în cei mai importanţi ani ai formării, individul este incapabil să-şi orienteze viaţa şi să treacă de dificultăţi în cel mai bun mod. Problema educaţiei morale, ca şi cea a educaţiei, în general, ar fi: cum pot fi achiziţionate obişnuinţe de comportament şi asumpţii profund diriguitoare privind activităţile dezirabile prin intermediul unor strategii relativ constrângătoare? Cum poate fi format omul pentru autonomie prin strategii heteronomice? (Peters, 1965, p. 108). Orice moralitate constă într-un sistem de reguli, iar esenţa moralităţii constă în a respecta o serie de norme (de la gr. *nomos* – „lege" sau „regulă"). Raportul faţă de normă poate lua mai multe chipuri enunţate în termeni ca „anomie" (fără lege, în afara legii), „heteronomie" (legea impusă de alţii), „socionomie" (legea derivând din societate), „autonomie" (legea impusă din sine). Heteronomia este o moralitate externă. Finalitatea ei este libertatea, moralitatea ca responsabilitate individuală. Socionomia apare când judecăţile sunt formate şi modelate prin relaţionarea cu alţii, la nivel social.

În general, moralitatea are nevoie de o serie de precondiţii:

- sentimentul identităţii proprii şi a conştiinţei de sine („cine sunt eu?");
- acceptarea de sine („Ce îmi place sau doresc cu adevărat?");
- conştiinţa necesităţii unor modele morale („Cum trebuie să mă comport?", „După ce să mă ghidez"?);
- activarea la subiect a unei conştiinţe mature („Care este cel mai bun lucru pentru mine?");
- valorizarea conduitelor şi succesului („Cum am acţionat?").

O problemă dificilă apare în legătură cu realizarea educaţiei morale într-o societate multiformă şi eterogenă din punctul de vedere al normelor şi valorilor. Societatea actuală devine din ce în ce mai pestriţă din acest punct de vedere, în acelaşi areal şi timp manifestându-se o multitudine de coduri etice aflate în relaţii de asemănare, complementaritate, disonanţă sau conflict valoric. Se ştie că şcoala este un spaţiu al negocierii valorilor, atât a celor externe, absorbite în acest mediu, cât şi a celor interne, emanate în/de perimetrul şcolar. „Dacă instituţia educativă se vrea a fi «centrată pe educat» şi dacă ea consideră educatul în realitatea sa concretă, individuală, deci diversă, atunci aceasta nu poate să îi înveţe la fel pe elevii care au referinţe şcolare, sociale, culturale diferite, decât cu riscul de a-i sărăci şi de a sărăci şi comunitatea. Este important deci să pleci de la capitalul cultural disponibil" (Rey, 1993, p. 2). În ciuda acestor imperative, educaţia rămâne, în continuare, o operă de nivelare, de conformism, de dirijare socială. Pluralismul este refuzat mai departe de către această instituţie. „Că şcoala face alegeri, este indiscutabil, dar alegerea sa fundamentală este întâi de toate cea a non-pluralităţii" – constată cu amărăciune Jean Houssaye (1991, p. 50). Referindu-se la educaţia morală în condiţiile diversităţii valorilor, Louis Legrand remarcă: „O formare morală autentică nu constă în afirmarea fără rezerve a valorilor particulare. Ea este, dimpotrivă, o luare în discuţie a diversităţii acestor valori şi o încercare de a realiza o comunicare, în vederea unui acord posibil sau, cel puţin, a unei înţelegeri şi a unui respect asupra diversităţii. Toleranţa

pozitivă se bazează pe valoarea omului ca responsabilitate şi libertate" (1991, p. 62). Dar despre deschiderea şcolii faţă de valorile diversităţii vom trata pe larg într-o altă parte a lucrării de faţă.

3. Educaţia estetică

Educaţia estetică este acea dimensiune a formării care urmăreşte pregătirea persoanei pentru a recepta, interpreta, interioriza şi crea valori estetice concretizate în diferite suporturi sau situaţii (artă, natură, conduită umană, comunitate etc.), în perspectiva sporirii împlinirii spirituale şi a imprimării unui sens superior existenţei persoanei. Valoarea centrală vizată este cea de frumos, dar în corelaţie sau completitudine cu alte categorii/stări care generează trăiri estetice (sublimul, comicul, tragicul, graţiosul, urâtul, ironicul, grotescul, fantasticul, absurdul etc.). Educaţia estetică presupune un demers metodic de integrare a individului într-un dispozitiv de influenţe atât formale, şcolare, prin intermediul unor discipline cu specific artistic, cât şi extracurriculare, prin valorificarea unor prilejuri speciale care se situează dincolo de şcoală, dar care independent sau corelativ cu aceasta sensibilizează fiinţa faţă de frumos, potenţează trăirile artistice, formează şi consolidează gustul estetic autentic.

Conceptul de educaţie estetică se referă la teoria, conţinutul şi practica de predare şi învăţare în materie de valori estetice şi experienţă estetică. La nivelul disciplinelor de învăţământ, aceasta acoperă o gamă variată de practici de predare care ţin de o învăţare specializată denumită, mai exact, *educaţie artistică*. Pe de altă parte, în estetica filosofică, această educaţie este considerată în mare măsură a fi un domeniu mai ales de aplicare a educaţiei morale, din perspectiva esteticii filosofice. În plus, în literatura de specialitate, deseori filosofia estetică şi filosofia artei se suprapun sau se presupun reciproc. Educaţia estetică se distinge prin faptul că aceasta nu se axează strict pe crearea şi aprecierea operelor de artă ca atare. Scopul este de a educa persoanele cu privire la recunoaşterea rolului perspectivei estetice în orice activitate umană, de la cunoaşterea de natură intelectuală, trecând prin antrenarea individului în activităţi civice sau manifestarea la nivel de instituţii, până la angajamentul persoanei în mediul natural sau social existent la un moment dat. Acest domeniu este dezvoltat nu doar prin centrarea spre mediul predilect de manifestare a esteticului – arta –, ci prin identificarea, fructificarea sau recunoaşterea faptului că în orice formă de activitate umană se întrezăreşte şi o dimensiune estetică (*cf.* Davies, Giggins, Hopkins, 2009, p. 11).

Educaţia sensibilităţii ocupă un loc mai puţin evident printre obiectivele educaţiei. Aceasta se centrează, în continuare, spre componente cognitive, eventual pragmatice. Centrarea educaţiei pe competenţe, adică pe structuri achizitive complexe, unde alături de cunoaştere sunt vizate şi atitudinea, sensibilitatea, afectul, credinţa, constituie o premisă şi un fundament pentru o bună formare spiritual-culturală. Formarea sensibilităţii pentru arte ocazionează educatului o „prelungire a esenţei de a fi", arta propunându-i acestuia „o cotitură prin intermediul căreia ar putea să se descopere ca fiinţă umană" (Lerat, 2003, p. 87). Valoarea centrală pe care o cultivă arta, sub aspectul producerii şi contemplării acesteia, este libertatea, adică acea capacitate de detaşare de imediatul sensibil pentru a adulmeca esenţe şi idei înalte. „Arta propune un spaţiu de joc între realitatea pe care

omul crede că o poate avea ca experienţă şi realitatea care se prezintă în aparenţa sa. Acest spaţiu de joc este o ocazie pentru o reînnoire a datelor sensibile despre lume" (Lerat, 2003, p. 88). Arta nu ne îndepărtează de lume, ci ne ajută să intrăm în substanţa ei, prin structuri sensibile anume dimensionate pentru a sonda adâncimi şi reliefuri noi. Arta capitalizează un rezervor de experienţe sensibile ce merită să fie cunoscute sau experimentate de fiecare ins sau generaţie în parte. Capitalul simbolic al omenirii nu poate fi descoperit doar pe cont propriu, unele experienţe semnificative pot fi procurate prin intermediul artei. „Cufundat în cultura artistică, copilul îşi uneşte, la o adică, sensibilitatea proprie cu cea a generaţiilor care l-au precedat. Este chemat să dea o profunzime lumii în care trăieşte, luminând spaţiul natural cu cel uman, imprimând sensibilităţii sale o greutate temporală care îi va permite să se simtă mai puţin singur în lume, să se ralieze la alţi oameni şi la experienţele lor pe care le va actualiza cu propriile mijloace de reprezentări, căutări, incertitudini." (Lerat, 2003, p. 91) Experienţa estetică este o experienţă vitală, aurorală, totalizatoare, clarificatoare în raport cu umanitatea şi felul cum o înţelegem sau ne raportăm la ea. Ea ne ajută să ne raportăm unii la alţii, să percepem diferenţe, nuanţe, contraste umane în timp şi spaţiu. Este o cale sigură de a câştiga în libertate, în profunzime culturală, în înţelegere şi discernământ.

Educaţia estetică se constituie într-un puternic factor de îmbogăţire şi dezvoltare personală, de construire a identităţii, de experimentare a diferitelor sensibilităţi materializate în opere de artă. Din această perspectivă, educaţia artistică „apare ca un complement al formării elevului, nu atât în domeniul cunoştinţelor, ci al învăţării şi perfecţionării activării limbajelor simbolice. Aceasta participă la formarea sensibilităţii elevilor" (Carasso, 2002, p. 14). Din acest punct de vedere, o astfel de formare poate fi o premisă pentru o democratizare reală a educaţiei, a culturii, prin accesibilizarea valorilor veritabile în cunoştinţă de cauză. Copilul are nevoie de o exprimare liberă prin forme artistice, spirituale. Lumea lui este cea a jocului, a gratuităţii, în care preocupările utilitare sau pragmatice nu-şi fac prezenţa. El trăieşte într-un prezent continuu, în care temporalitatea nu este percepută în mod apăsător. Chiar dacă tatonarea legată de cunoaştere trebuie stimulată (copilul pune multe întrebări), dezvoltarea zonei sensibilităţii nu trebuie neglijată. Aceasta îi va aduce o anumită armonie interioară, o dezvoltare multinivelară, pe direcţii diferite. Experienţa senzorială, sensibilă, concretă (Minder, 2008, p. 338), în raport cu frumuseţea naturii, a mediului apropiat se constituie într-o „poartă" de intrare în lume la fel de importantă ca informaţia, cunoaşterea, acţiunea materială.

Orice proiect educativ responsabil îşi asumă şi o poziţie în raport cu formarea estetică şi artistică a persoanelor. Educaţia pentru arte denotă un anumit mod de a vedea umanul, o filosofie de viaţă aparte, o viziune despre ce este mai de preţ pentru devenirea fiinţei. Importanţa pe care preţuirea artei o capătă în societate dă măsura valorică a respectivei societăţi, a rafinamentului şi altitudinii sale axiologice. Educaţia pentru artă este deschizătoare de noi orizonturi, pentru că ea dezvoltă spiritul interogativ, reflexiv. Cu acest prilej, tânărul intră conştient în perimetrul artistic învăţând ceva despre el însuşi, iar această învăţare îi va permite să rezolve probleme, să pună întrebări, să se înscrie într-o cultură reflexivă asupra sinelui şi asupra lumii din care face parte. Educaţia pentru artă devine o educaţie a sinelui în perspectiva integrării în umanitate. Educaţia pentru frumos imprimă un sens profund, integrator şi înalt tuturor achiziţiilor şcolare. Formarea artistică prilejuieşte elevilor o experienţă pentru iluminarea şi construirea unui sens legat de existenţa lor.

Omul fiinţează şi se desfăşoară nu numai în conformitate cu mobiluri intelectiv-practice, ci şi în concordanţă cu legile frumosului, ale armoniei şi coerenţei esteticului din

natură, societate şi opera de artă. Într-un anumit sens, existenţa umană poate deveni „operă de artă"[2] în măsura în care omul îşi ia drept model idealitatea constitutivă a artisticului şi exemplaritatea câmpului valoric, care tind să se insinueze în conduitele lui cele mai fireşti. Vechea butadă, că viaţa copiază din ce în ce mai mult arta (în contrasens cu *mimesis*-ul tradiţional), pare să fi devenit, în zilele noastre, un loc comun (să ne gândim, în acest sens, la puterea imaginarului cinematografic asupra gesticulaţiilor noastre cotidiene; viaţa unora dintre noi seamănă mai mult cu cea a unor personaje de film).

Viaţa cotidiană stă, într-o mare măsură, sub zodia esteticului. Ne întâlnim la tot pasul cu obiecte, activităţi ce poartă pecetea lui. Contactul cu operele de artă, designul vestimentar sau al bunurilor de consum, arhitectura sau spaţiul ambiental, o parte din activităţile noastre diurne, participarea la ceremoniile cele mai diverse impun o pregătire atentă pentru a recepta valorile estetice. *Chiar şi educaţia presupune un registru estetic*. Nu în zadar se vorbeşte despre o artă a învăţării şi educaţiei, de educatorul-artist, de scenariul şi ficţiunea didactică, unde autorul-profesor îşi „joacă" un rol bine definit. Expresia artistică se raportează în mod esenţial la acele constante care apar în toate culturile: naşterea, moartea, căsătoria, războiul, pacea şi alte momente ce marchează viaţa umanităţii. Cum se arată într-un document editat de Biroul Internaţional al Educaţiei, „dacă forma expresiei artistice variază de la o cultură la alta, nu-i mai puţin adevărat că, date fiind trăsăturile comune ale conţinutului, toţi oamenii împart o capacitate cu totul particulară de a reacţiona la simbolurile şi semnele nonverbale, constituite din operele de artă" (Allison, 1987, p. 7).

Educaţia estetică nu vine să limiteze sau să afecteze libertatea alegerii sau aderării la frumosul autentic. Dimpotrivă, prin intermediul ei, se pregăteşte terenul întâlnirii cu valoarea – în cunoştinţa de cauză a subiectului – ce-şi transgresează condiţia obişnuită într-o „ordine a imaginarului şi simbolicului" (Philippe, 1991, p. 211) ce nu limitează, ci luminează, deschide un evantai de alegeri, opţiuni, asimilări. Dictonul *De gustibus non disputandum* este şi nu este valabil, după împrejurări. Aserţiunea este adevărată în măsura în care avem în vedere individul cu o educaţie estetică, ce a ajuns la o anumită „maturitate" axiologică şi care îmbrăţişează gradual diferite expresii artistice ale şcolilor, curentelor şi anumitor artişti. Nimeni nu poate iubi arta „în general", ci ajunge la anumite „fixaţii" legate de operele care răspund nevoilor lui specifice. Dar gusturile pot fi (şi trebuie să fie) discutate la acele persoane care gravitează în jurul mediocrităţii artistice sau care n-au ajuns încă la o anumită scară valorică. A discuta, în acest caz, despre particularităţile bunului gust, a lua în considerare criterii valorice sau paradigme de receptare nu mai constituie o impietate la adresa individualităţii consumatorului de artă, ci un act de formare estetică şi, în cele din urmă, o „operă" de formare, de înnobilare a personalităţii. Dacă s-a vorbit şi se mai vorbeşte încă de un analfabetism şcolar, trebuie

2. Mikel Dufrenne vorbeşte chiar de o „artă de a trăi": „arta supremă, pe care fiecare o poate practica pe socoteala proprie dacă vrea să facă din viaţa sa o capodoperă, dar pentru care ar trebui ca mediul social să ofere tuturor şi mijloacele necesare. A face din viaţă un joc, da, dar acest joc să se joace în mai mulţi: pot eu cu adevărat să fiu liber şi fericit dacă alţii nu sunt? Şi cum, oare, săracii, înfometaţii, oprimaţii pot ei să joace arta de a trăi? Ar trebui ca experienţa estetică a unei vieţi frumoase să fie accesibilă tuturor, căci toţi trudesc la înfrumuseţarea vieţii tuturor, şi nu a vieţii lor private, răsturnând instituţiile care cauţionează urâţenia sau oroarea. Atunci noua sensibilitate se va răspândi în toţi, şi nu în afara individualului, pentru a fi capabilă de o invenţie permanentă. Iar experienţa estetică pătrunde întreaga cultură, întrucât ea se trăieşte în cotidian" (Dufrenne, 1981, p. 66).

analizat şi un alt tip de analfabetism, mai subtil şi ascuns, dar mult mai periculos, şi anume „analfabetismul estetic”, adică incapacitatea de a sesiza şi vibra în faţa frumosului, insensibilitatea faţă de inefabilul artei. Imunitatea afectivităţii faţă de zone întinse ale existenţei are consecinţe păgubitoare atât pentru indivizi (indiferent de gradul lor de instrucţie), cât şi pentru societăţi (indiferent că sunt dezvoltate sau subdezvoltate economic).

Dacă există o criză în artă, ea nu ţine de creaţia artistică, ci, mai degrabă, de receptivitatea noastră faţă de acest fenomen. Invocata „criză a artei” este, de fapt, o criză de comunicare, o *criză a sensibilităţii* care nu se adaptează noilor modalităţi expresive. De aceea, e nevoie de o reconstrucţie permanentă a sensibilităţii noastre receptive. Să nu ne aşteptăm din partea artiştilor la concesii făcute preferinţelor şi gustului „marelui” public. Adevărata artă evoluează prin elita creatoare care sparge canoane şi forţează gustul încetăţenit. Capodopera nu se adresează unui public existent, ci şi-l creează! Încât, unul dintre scopurile (utopice?) ale educaţiei estetice ar putea fi formarea publicului pentru acceptarea *operelor posibile*, pentru a-l face să fie, dacă se poate, cu un „pas” înainte faţă de experienţele estetice viitoare.

Educaţia estetică presupune o pregătire a individului pentru a rezona cu teritoriile aflate sub semnul inefabilului şi individualităţii estetice, o sensibilitate faţă de o regiune ontică ce însufleţeşte, stimulează şi întemeiază prin excelenţă comportamentul autentic uman. Departe de a-i procura letargie sau uitare de sine – invocate uneori –, creaţia artistică îmbie la o contemplaţie activă, exploratoare, la o încordare plăcută, zămislitoare de certitudini, dar şi de interogaţii. Contemplaţia artistică nu este o detaşare „mistică” de real, ci o revelare sau chiar o creare a unui (nou) real[3]. Ficţiunea artistică, de exemplu, nu vine să oculteze *această* realitate (vezi posibilele întrupări ale imaginaţiei estetice care prelungesc realul, în Sheppard, 1987, p. 71), ci s-o îmbogăţească, să-i dea un sens.

Stimularea spiritului copiilor prin intermediul artelor constituie o obligaţie. Artele reprezintă o componentă indispensabilă a unei pedagogii interactive, care valorizează dispoziţiile şi creativitatea elevilor. Nu numai emisfera stângă se cere a fi antrenată, ci şi cea dreaptă, care vizează afectivitatea, spontaneitatea creativă. „Există deci între ceea ce este artistic şi ceea ce este cerebral o complicitate ale cărei efecte pot fi considerabile” (Racle, 1983, p. 149).

Sentimentele estetice au darul de a uni oamenii pe fondul unor valori înalte, sugerate de artiştii făuritori de frumos. „Acel ceva misterios este cel pe care artistul îl face să treacă din el însuşi în operă, iar proprietăţile estetice ale obiectului, dincolo de proprietăţile sensibile şi chiar cele inteligibile, nu sunt în el decât proiecţia aspiraţiilor creatorului. Această asimilare a operei cu artistul care a creat-o, o regăseşte, la rândul său, şi omul care o admiră: a percepe frumuseţea presupune comunicarea cu obiectul sub mărcile exigenţelor afective pe care le recunoaştem în el, ca şi când ar veni dincoace de acestea, prin simpatie cu noi; înseamnă să comunici în acelaşi fel cu creatorul al cărui suflet a fost reînviat; înseamnă să comunici cu toţi cei care sunt pătrunşi de aceeaşi admiraţie pentru că în ei există aceleaşi exigenţe afective. Iată de ce emoţiile artei par a fi ca elanurile de dragoste, elanurile fiind însă răspunsuri la o chemare venită din lucruri.” (Hubert, 1965, p. 434)

---

3. Tudor Vianu invoca sentimentul specific de *uimire* care întovărăşeşte receptarea artei: „În faţa artei, trăim nu numai lumea ca senzaţie, dar şi revelaţia lumii ca senzaţie. A descoperi sub aspectele uzate ale frecvenţei cu care le-am perceput şi înnegurate din pricina valului de noţiuni prestabilite cu care îl considerăm îndeobşte o lume tânără de înfăţişări care se impun puternic simţurilor noastre produce acel sentiment de bruscă întâlnire cu noutatea, în care recunoaştem unul din factorii cei mai importanţi ai receptării estetice a artei. Prin artă redescoperim lumea, o vedem «pentru prima dată» sau sesizăm ceva «în plus»” (Vianu, 1968, p. 322).

Valenţele emoţional-estetice pot fi potenţate nu numai prin intermediul disciplinelor de profil, ci prin toate activităţile instructiv-educative, fapt ce reclamă pregătirea tuturor educatorilor în direcţia formării propriei sensibilităţi, dar şi pentru formarea sensibilităţii elevilor, în vederea receptării semnificaţiilor estetice.

Instruirea prin ştiinţe şi formarea estetică prin arte sunt activităţi complementare care se stimulează reciproc. Nu trebuie să ne surprindă că unii teoreticieni văd până şi în simpla cunoaştere o „artă" (în sensul accederii spre o coerenţă şi o armonie intrinseci explicaţiei şi teoriei ştiinţifice); şi arta este o „cunoaştere" (în sensul unei cunoaşteri care însumează o multitudine de aptitudini ale spiritului de a-şi organiza propriul conţinut) (Fivaz, 1989, pp. 151-153). Desigur că învăţământul permite şi o specializare a anumitor cadre didactice pentru realizarea educaţiei estetice (profesorii de muzică, desen, literatură etc.). Cum însă toţi educatorii vin în contact cu elevii în numeroase circumstanţe, cum toate activităţile decantează sau presupun şi „momente" estetice, cum cadrele didactice fac o educaţie estetică cel puţin implicit, indirect (prin felul cum vorbesc, cum se îmbracă şi cum amenajează ambientul clasei), este necesar ca aceştia să fie educaţi estetic şi să stăpânească metodica realizării acestei laturi a formării.

Pentru educaţia estetică, frumosul poate fi atât scop, cât şi mijloc. Frumosul ca scop stă la baza educaţiei *pentru* artă, adică permite realizarea premiselor pentru înţelegerea, receptarea şi integrarea frumosului artistic. Frumosul ca mijloc întemeiază educaţia *prin* artă, care vizează realizarea unei instruiri morale, intelectuale, fizice etc. prin intermediul frumosului artistic. Sesizăm, şi în acest caz, interpenetrarea aspectelor şi simultaneitatea realizării lor. Interacţiunea este evidentă, dar ea nu anulează specificitatea fiecărei laturi care presupune principii, metode şi mijloace de realizare oarecum distincte.

Un pedagog precum René Hubert propune trei concretizări ale educaţiei estetice (aceasta fiind înţeleasă în sensul ei adânc de simţire, percepere, de la gr. *aisthêsis*, „facultatea de a simţi"):

a) educaţia artistică, ce vizează atitudinea de a percepe *frumuseţea* unui obiect;
b) educaţia filetică, ce cultivă *dragostea* unui subiect faţă de un obiect (care poate fi şi subiect);
c) educaţia religioasă, care se adresează *pietăţii* faţă de totalitatea existenţei (Hubert, 1965, pp. 438-458).

Dincolo de analizele pertinente pe care autorul le face fiecărui tip de educaţie şi pe care noi, în bună parte, le acceptăm, nu putem să ne raliem la unele specificări şi relaţii de subordonare între laturi diferite ale educaţiei. Nu subscriem la ideea subordonării educaţiei religioase celei estetice. Avem de-a face cu două laturi distincte ale educaţiei, de acelaşi rang, dar diferite din punctul de vedere al conţinutului.

Să facem aici precizarea că educaţia estetică nu trebuie confundată cu educaţia artistică. Din punctul de vedere al conţinutului, educaţia estetică are o sferă mai largă, incluzând frumosul din natură, societate şi artă; educaţia artistică vizează doar frumosul din opera de artă. Din punctul de vedere al finalităţilor, educaţia estetică îşi propune formarea receptivităţii şi creativităţii estetice, pe când educaţia artistică are în vedere dezvoltarea şi cultivarea capacităţilor creative în registrele metodice, specifice fiecărei arte. Din punctul de vedere al formelor de realizare, educaţia estetică se desfăşoară, cu preponderenţă, sub forma unor activităţi teoretico-informative, pe când educaţia artistică se derulează mai mult pe un traiect practic-aplicativ. Până la un anumit punct, educaţia artistică este recomandată tuturor elevilor. Dar ea va fi acordată, de către cadre didactice specializate, doar acelor elevi care au probat o competenţă creativă în ramura unei arte, cu alte cuvinte, ea se dovedeşte a fi necesară mai mult viitorilor artişti.

Argumente pentru o educaţie estetică

Cultura estetică şcolară este dată de capacitatea elevului de a reflecta asupra frumosului, prin anumite noţiuni, cadre de gândire, experienţe de valorizare şi de sensibilizare dobândite prin educaţia şcolară. Cultura estetică nu este doar o chestiune de predispoziţii native sau de aptitudini personale, ci un rezultat al unor achiziţii de cunoştinţe specifice cu caracter multidisciplinar şi multinivelar – de la istoria, antropologia, filosofia artei la tehnici artistice, limbaje artistice, chiar teorii ştiinţifice –, un antrenament permanent de cunoaştere şi receptare a operelor de artă etc. Cu cât cultura generală a receptorului este mai atotcuprinzătoare, cu atât gradul de percepere şi de pricepere a operei de artă creşte. „Avem de-a face cu o educaţie artistică din momentul în care elevul deprinde ce este arta, de îndată ce intră conştient în perimetrul artistic învăţând ceva despre el însuşi, această învăţare permiţându-i să rezolve probleme, să pună întrebări, să se înscrie într-o cultură reflexivă asupra oamenilor. Din această perspectivă, nici o disciplină nu este educativă prin ea însăşi, nici un obiect nu este educativ prin sine. O cunoştinţă sau un obiect de studiu devine educativ dacă elevul este pus în mişcare, dacă află că această cunoaştere este ceva care îi deschide accesul spre lume şi spre sine, acest act aducând sens (şi bucurie) pentru ceea ce el face." (Ardouin, 1997, p. 39) Educaţia artistică poate trezi la viaţă posibilităţi şi aptitudini ascunse ale copiilor. E o cale de descoperire a propriilor ascunzişuri ale fiinţei. Prin artă trebuie cultivată bucuria creaţiei şi a experienţei artistice. În prejma artei, copilul trebuie să resimtă experienţa, bucuria şi taina lucrului nou făcut.

Când spunem artă, ne gândim la un fenomen cu două faţete: creaţia propriu-zisă, ca proces autonom al artistului, şi receptarea artei, respectiv valorizarea rezultatului acestei acţiuni de către o altă subiectivitate. Corelativitatea celor două procese formează un întreg, iar educaţia devine un factor facilitator al statuării unui raport convenabil între cele două tipuri de procese.

Mai mult ca niciodată, noile manifestări ale praxisului social, cultural şi tehnologic activează noi argumente pentru o întemeiere a eforturilor educative în acest sens. Aducem în atenţie următoarele temeiuri pentru o educaţie estetică programată, realizată prin intermediul practicilor didactice intenţionate:

- Temeiul axiologic. Mediul sociocultural în care individul trăieşte este plin de stimuli estetici care se cer a fi semnificaţi sau integraţi de către om prin coparticipare afectivă şi intelectivă. Aceste ipostaze nu devin valori dacă cineva nu le ia în seamă, nu le receptează, nu se bucură de ele. Or, raportarea la stimulii estetici presupune o minimă punere în temă a subiecţilor ce urmează să se raporteze la aceştia, o introducere în „gramatica artei", un exerciţiu prealabil de „întrebuinţare" a obiectelor estetice. Informarea asupra acestor fenomene şi exersarea valorilor estetice devine o condiţie apriorică a întemeierii valorilor estetice însele. Dacă aceste valori nu sunt receptate şi interiorizate, este ca şi cum ele nu ar exista. Condiţia prezenţei lor ontice este dată de condiţia validării lor axiologice. Arta devine artă doar atunci când cineva se bucură estetic de ea.
- Temeiul cultural. Din perspectiva dezvoltării persoanei, apropierea faţă de valorile estetice contribuie la culturalizarea acesteia, la conturarea unui profil spiritual polimorf, deschis, multidimensional. Nu te poţi considera persoană împlinită cultural dacă nu cunoşti întrupări ale frumosului în anumite genuri artistice, cu evoluţii în timp, cu

fizionomii stilistice diferite de la o şcoală artistică la alta, de la autor la autor. Nu poţi năzui la statutul de persoană „mobilată" (înnobilată) cultural dacă nu ai ceva cunoştinţe despre evoluţia artei, despre intimitatea fenomenului estetic, despre patologia receptării artei etc. şi, bine înţeles, dacă nu dispui de o bogată experienţă de receptare şi de „consum" al bunurilor estetice. Pe de altă parte, îmbogăţirea acestei culturi de factură estetică va prefaţa sau stimula alte orizonturi culturale pe linie filosofică, ştiinţifică, morală, religioasă, cetăţenească etc.

- Temeiul legat de autorealizarea şi autoafirmarea persoanei. Formarea estetică a individului conduce la autoîmplinire, la o bucurie existenţială prin punerea în valoare a unui „zăcământ" afectiv ce trebuie să fie „consumat" prin proiecţie empatică şi coparticipare la materializarea frumosului. Omul, prin natura sa, are şi o dimensiune afectivă ce trebuie să se reverse prin proiectivitate şi activitate. Exerciţiul estetic este unul fundamental şi defineşte conştiinţa superioară purtată de individ şi umanitate. Bucuria estetică (evident, dezinteresată) este specifică doar omului, care reuşeşte să se desprindă de materialitate, de constrângerile unei existenţe fiziologice sau imediat pragmatice. A face ceva doar pentru „amorul artei" este un semn al unei superiorităţi existenţiale, al unei desprinderi de factualitate la care doar omul poate spera.
- Temeiul simpatetic, de împărtăşire a trăirilor şi acceptanţă reciprocă. Introducerea metodică a tânărului în universul artistic îi facilitează o racordare la diversitatea modurilor de a fi, a trăirilor diferite ale semenilor săi, conducând la o înţelegere şi o tolerare a alterităţii, a altor registre de gândire, de simţire. Am putea spune că educaţia estetică se poate converti într-o premisă pentru educaţia socială în sens larg, pentru netezirea traiului laolaltă într-un context în care fiecare se poate manifesta în felul său specific. Înţelegem, în acest fel, că oamenii au multe trăiri în comun, rezonante, dar toate acestea se vor întrupa diferit în funcţie de experienţa purtată, de cultura dominantă a comunităţii şi a epocii din care face parte omul, de accidente sau precarităţi de tot felul.
- Temeiul structurării şi afirmării identitare. Educaţia estetică conduce la construirea şi delimitarea unei identităţi, la formarea unui profil spiritual aparte. Arta prilejuieşte persoanei actualizarea unor potenţialităţi afective care vor compune o fizionomie proprie fiecărui subiect. Venim pe lume cu anumite înzestrări afective, atitudinale, volitive, dar ele se vor activa (şi) în contact cu o cazuistică spirituală livrată de artă, cu „urme" specifice lăsate în lume de spiritul altor persoane. Contactul prelungit cu diferitele ipostaze ale artei va atrage după sine, la nivel individual, dar şi la nivel de colectivitate, anumite trebuinţe, obişnuinţe, habitusuri, comportamente. Toate acestea, în interacţiunea lor şi într-o combinatorică proprie, vor defini şi creiona unicitatea persoanei.
- Temeiul uzanţei pozitive a temporalităţii. Experienţa estetică, atât prin raportare cognitivă, dar mai ales afectiv-participativă, constituie un atribut al persoanei care dispune de un surplus de timp ce trebuie consumat pentru perfecţionare, pentru potenţarea echilibrului interior, pentru folosirea benefică a timpului liber. Câştigul de timp de către individ şi omenire obligă la o responsabilitate suplimentară în a-l gestiona. Timpul suplimentar poate deveni o povară sau un factor destructurat pentru interioritate dacă nu este utilizat cu inteligenţă pentru propensarea unor nevoi umane superioare. Acest ţel estetic, conjugat şi cu alte obiective (turistice, sociale, materiale etc.), poate aureola valoric un excedent de resursă ce nu trebuie neglijat: timpul suplimentar al omului modern.

- Temeiul proiectivităţii şi al transcendenţei individului şi umanităţii. Arta rezervă omului şi umanităţii o rezistenţă şi o perenitate dincolo de contexte, accidente, vulnerabilitatea sau perisabilitatea existenţială. Ea extrage şi perpetuează ceea ce este mai sublim în noi, lăsând la o parte precarităţile de tot felul. Atât pentru creatori, cât şi pentru contemplatori, universul artistic constituie un orizont întemeietor de durabilitate şi veşnicie valorică. Dacă prin corporalitate şi acţiuni concrete suntem limitaţi temporal, prin creaţia artistică avem posibilitatea să rezistăm timpului, să ne „mutăm" spiritul într-o zonă de perenitate axiologică în care se vor depozita noi şi noi reflexe spirituale – unice prin emergenţa lor individuală, dar general valabile pentru umanitate.
- Temeiul potenţării creativităţii. Iniţierea estetică încă de la vârstele fragede formează şi maximizează potenţialul creativ al individului, un rezervor imens pentru sporirea capitalului cultural la nivel de individ şi de umanitate. Desigur, creativitatea se poate manifesta în multiple domenii, dar există o serie de factori generali şi specifici ce pot fi întăriţi prin experienţa estetică şi apoi transferaţi spre alte zone de manifestare (în ştiinţă, tehnică, acţiune socială, sport etc.). Există anumite relaţii de completitudine în ceea ce priveşte activităţile umane, un fel de „principiu al vaselor comunicante", care face ca un beneficiu ivit într-o zonă să se dovedească sporitor pentru o alta.
- Temeiul modelării existenţei în conformitate cu exemplaritatea artistică. Arta se poate constitui într-un referenţial valoric pentru devenirea individului, într-un exemplu demn de urmat. Prin ea însăşi arta are valenţe paideice, îndemnând la o rectitudine şi altitudine existenţială. Exemplaritatea artistică ne poate ghida viaţa prin clădirea unor năzuinţe înalte, prin cultivarea setei de perfecţiune, prin nevoia de a trăi în preajma valorilor, prin mobilizare interioară. Istoria artei este plină de o „cazuistică" şi de „portrete" de creatori care şi-au depăşit condiţia unei existenţe obişnuite, terne, prin perseverenţă, încredere, autorealizare. Pe de altă parte, existenţa noastră poate deveni „artistică" prin interiorizarea echilibrului, armoniei, coerenţei presupuse de frumosul artistic. Ordinea artisticului se poate transfera dinspre creaţie către receptor, se poate perpetua sau perfecta în acţiunile de zi cu zi ale persoanelor. Mimesisul artistic poate avea şi o altfel de faţă : nu numai arta poate fi o copie a realităţii, ci şi realitatea – cea a omului – trebuie să imite arta.

Toate aceste argumente (la care se pot adăuga şi altele) vin să sprijine necesitatea unui efort coerent, responsabil şi inspirat, de fundamentare pedagogică a educaţiei estetice realizate în perimetrul şcolar. Prin compoziţia curriculumului şcolar, prin stabilirea unor raporturi juste între disciplinele ştiinţifice, cele socioumane şi cele artistice, prin ponderarea adecvată dintre obiectivele explicit estetice şi cele implicite, infuzate printre celelalte nespecifice, prin felul cum sunt dimensionate activităţile didactice, prin tactul sau harul didactic, copiii trebuie să dispună încă de pe băncile şcolii de o formare şi în spiritul frumuseţii, armoniei, coerenţei lumii ce ne înconjoară.

Obiectivele educaţiei estetice

Literatura de specialitate evidenţiază mai multe scopuri ale educaţiei estetice exprimate la diferite niveluri de generalitate. Sunt proiecte sau programe macrosistemice care creionează idealuri de personalitate (sau secvenţe ale acesteia) şi în care componenta estetică devine destul de explicită (de pildă, la nivelul unor legi sau norme educaţionale ce ghidează sisteme naţionale de învăţământ). În Legea Educaţiei Naţionale nr. 1 din 2011,

de pildă, se stipulează faptul că idealul educaţional al şcolii româneşti „constă în dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, în formarea personalităţii autonome şi în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea şi dezvoltarea personală...", iar un învăţământ de calitate presupune „cultivarea sensibilităţii faţă de problematica umană, faţă de valorile moral-civice şi a respectului pentru natură şi mediul înconjurător natural, social şi cultural". Astfel de poziţionări anunţă scopuri şi obiective educative corelative, la nivelul curriculumului propriu-zis, pe direcţia estetică şi artistică.

În general, finalităţile educaţiei estetice depăşesc conţinuturile pur estetice, fiind îngemănate sau corelate şi cu alte dimensiuni, precum cele civice, culturale, morale, profesionale. De aceea, poate, René Hubert, de pildă, teoretizează trei categorii de finalităţi ale educaţiei artistice, după cum urmează :

- finalităţi naţionale şi sociale (prin ralierea elevilor la tradiţiile sau obiceiurile artistice, artizanale, culturale ale poporului din care elevul face parte) ;
- finalităţi tehnice şi profesionale (educaţia estetică poate deveni o premisă care pune accentul pe dezvoltarea unor abilităţi sau competenţe aptitudinale ce stau la baza conturării unui profil profesional) ;
- finalităţi estetice propriu-zise (de producere şi receptare a produselor artistice) (Hubert, 1965, pp. 433-435).

Finalităţile cele mai cunoscute, legate de educaţia estetică, se pot întrezări prin intermediul obiectivelor generale care se circumstanţiază în funcţie de disciplinele sau conţinuturile specifice ce se regăsesc în programele de învăţământ.

Vom deduce obiectivele educaţiei estetice realizând o sinteză care porneşte de la mai mulţi autori (Hubert, 1965 ; Bârsănescu, 1935 ; Văideanu, 1967 ; Duvignaud, 1979 ; Moise, 1996 ; Salade, 1998) :

a) Formarea capacităţii de receptare a valorilor estetice.
b) Potenţarea competenţei de valorizare, apreciere, judecare a obiectelor sau situaţiilor estetice.
c) Dezvoltarea trebuinţelor de valorificare şi integrare a esteticului în viaţa proprie.
d) Formarea capacităţii de a crea sau genera esteticul.
e) Sporirea capacităţii de conturare a propriei identităţi culturale.
f) Integrarea în umanitate prin cunoaşterea şi interiorizarea valorilor estetice universale.

Le vom detalia şi actualiza mai jos, într-un mod personal, prin raportare la specificitate, importanţă, competenţe vizate, contexte de manifestare, grad de intenţionalitate etc.

a) Formarea capacităţii de receptare a valorilor estetice

Aceste obiective ţintesc capacităţile de „primire" şi „întâmpinare" a frumosului, pornind de la palierele de „jos" ale psihicului uman (senzaţii, percepţii) şi până la etajele mai complexe ale receptivităţii (în care sunt antrenate afectele, capacităţile proiective). În această grupă se includ obiectivele referitoare la fructificarea, din perspectivă teoretică şi practică, a valorilor estetice şi ele se înscriu într-o ierarhie de componente în conformitate cu planurile comportamentale adiacente. Astfel, un prim moment în dezvoltarea receptivităţii estetice îl reprezintă formarea senzorialităţii estetice, adecvate limbajului artistic ce urmează a fi asimilat, adică de „ascuţire" a acelor receptori prin intermediul cărora vor fi sesizate conformaţiile cromatice, acustice, gestuale etc. etalate de opera de artă. Antrenarea şi punerea la treabă a aparatului receptiv constituie o premisă pentru însuşirile ulterioare. Urmează apoi (nu numaidecât într-o ordine genetică) un set de exigenţe orientate spre stimularea emoţiilor estetice, a acelor răspunsuri afective ce-şi au

sorgintea în structurile de profunzime ale personalității umane și care catalizează recepția. Alimentarea trăirilor afective estetice cu tensiunile și opozițiile complexe (plăcere-neplăcere, personal-impersonal, interesat-dezinteresat, realizat-nerealizat, prezență-absență, original-originar etc., vezi Weber, 1972, pp. 21-26) este presupusă – de asemenea – în această activitate. Receptivitatea estetică trebuie să fie îndreptată și spre noile valori estetice, care-și fac apariția și se impun prin condițiile lor sinestezice de afectare a senzorialității. Caracterul tot mai sincretic al unor arte (cum ar fi unele genuri și stiluri ale muzicii tinere sau artei spectacolului, ce înglobează nonverbalul, gestualitatea, vestimentația, muzicalul, comportamentul spectatorilor etc.), dar și lărgirea evidentă a sferei artisticului reclamă o re-învățare și o lărgire a senzorialității (în măsura posibilului, căci și aici sunt niște praguri!), în acord cu o parte a noilor stimuli culturali.

b) Potențarea competenței de valorizare, apreciere, judecare a obiectelor sau situațiilor estetice

Educația estetică trebuie să creeze exerciții de apreciere și emitere de judecăți de valoare în mod dirijat, dar și autonom, cu privire la obiectele sau actele artistice. Aceasta presupune formarea și interiorizarea unor criterii valorice în concordanță cu care să fie apreciate produsele artistice. Formarea gustului estetic reprezintă o sarcină de prim ordin. Aceasta se referă la reacția, în cunoștință de cauză și pe baza unei experiențe estetice prealabile, printr-un sentiment de satisfacție sau insatisfacție, în raport cu obiectul estetic. Bunul-gust nu este doar o chestiune de predispoziție spontană, nativă, interioară, ci și un însemn sau rezultat al unui bagaj cultural, al nivelului aspirațional, al vizării unor trebuințe înalte. Se cere a fi vizată judecata estetică, adică acel act de deliberare și de ierarhizare într-un câmp axiologic a obiectelor estetice, pe baza unor criterii. Din acest punct de vedere, însușirea unor grile evaluative și operarea în mod autonom a unor ierarhizări constituie un comportament care atestă o anumită maturizare spirituală. Desigur că, în materie de artă, se instituie comandamente sau dispozitive speciale de validare (critica literară, critica de artă, premiile pentru diferite performări artistice etc.), dar până la rezultatele unor astfel de ratificări (care și ele pot fi discutate, interpretate) este bine ca și persoana să ajungă la o competență valorizatoare și la o apreciere în cunoștință de cauză, care se pot manifesta independent. Formarea unui crez ideatic, stabil, ce caracterizează o personalitate iubitoare de frumosul autentic, va marca realizarea unor convingeri estetice. Toate aceste componente se vor circumscrie în concordanță cu idealul estetic, cu acel complex ideatic general spre care se tinde și care ființează la un moment dat (la nivel individual sau grupal), orientând și influențând întreaga experiență estetică.

c) Dezvoltarea trebuințelor de valorificare și integrare a esteticului în viața proprie

O bună educație trebuie să aibă ca țintă creșterea apetitului pentru experiența estetică și a dorinței de apropriere a faptelor artistice, statuarea unor interese stabile și nevoi permanente de intrare în contact direct sau mediat cu opera de artă, de a o achiziționa, când este posibil (cazul unei cărți) sau de a o cunoaște, aprecia, reedita în moduri ce țin de nevoi, dorințe, posibilități. Efectul evident al unei culturalizări estetice rezidă atât în a fi informat în legătură cu specificul și dinamica spirituală, cât și în a încorpora arta în fapte de viață, în a o susține sau promova. În ultimă instanță, sensul creației este dat de re-trăirea sau re-producerea unor valori, idei, stări – cuprinse în opera de artă – în modul nostru concret de a fi sau de a face. Dezvoltarea unui stil estetic de viață, precum și crearea unui spațiu intim, a unui microclimat estetic autentic, purificator și compensator, pot constitui obiective actuale care să contracareze tehnologismul invadator, ideologiile

masificatoare sau consumiste, presiunile de depersonalizare sau despiritualizare, cărora trebuie să le facem faţă prin strategii adecvate.

d) Formarea capacităţii de a crea sau genera esteticul

Creativitatea în plan estetic poate îmbrăca atât un caracter general, cât şi unul particular. Desigur că de dorit ar fi ca toţi oamenii să fie creativi în plan estetic, iar până la un punct aşa stau lucrurile. Unii autori încearcă să ridice sintagma „creativitate estetică" la statutul de categorie teoretică distinctă, atotcuprinzătoare. De pildă, autorul francez Jean-Claude Fourquin o defineşte astfel: „Prin creativitate estetică înţelegem aptitudinea de a produce într-o manieră specifică (neutilitară) şi diferenţiată (în funcţie de indivizi şi situaţii) evenimente, forme, obiecte susceptibile de cristalizare estetică, mai bine zis capabile de a mobiliza virtualităţile senzoriale şi emoţionale, rezervele de imagini ale spaţiului intim după o logică a jubilării şi comunicării şi nu una de calcul sau de furie" (1973, p. 30). Fiecare individ îşi creează un ambient axiologic format, dacă nu din obiecte confecţionate de noi înşine, cel puţin din asamblări, conexări de obiecte gata făcute, într-o concepţie inedită. Orice persoană care se respectă tinde spre un comportament estetic care este individual şi propriu, promovează o „stilistică" de ordin comportamental în raport cu valorile estetice. O anumită uzanţă a unui obiect, un anumit mod de viaţă, particular şi inconfundabil, trădează această creativitate funciară, această descoperire (inventare?) pe cont propriu a frumuseţii lumii întregi de către fiecare dintre noi[4]. Creativitatea estetică, înţeleasă în sens particular, se manifestă în planul creativităţii artistice într-o perspectivă concretă, aplicată, tehnică. De aceea, grupa de obiective referitoare la dezvoltarea capacităţilor artistice cuprinde măsurile de depistare a aptitudinilor şi de formare a deprinderilor şi abilităţilor cerute de specificul creaţiei fiecărei arte în parte. Aceste obiective se adresează tuturor elevilor, dar ele vor fi operaţionalizate diferit, în funcţie de individualităţile cărora li se adresează: elevi fără performanţe artistice deosebite – elevi talentaţi pentru anumite arte. Toţi copiii ar trebui să fie introduşi în chestiuni tehnice de primă instanţă (de pildă, cum se desenează o natură statică, cum se obţine efectul de perspectivă, cum se generează o gamă cromatică, cum se citeşte sau se interpretează o partitură muzicală, cum se edifică un text literar etc.), în scopul dobândirii unei manevrabilităţi, deprinderi sau sensibilităţi generale într-o direcţie sau alta – fie şi pentru a experimenta dificultăţile, rateurile, reuşitele. Elevii care probează anumite disponibilităţi într-o zonă artistică trebuie să fie orientaţi către acele rute sau ocazii educaţionale care să le potenţeze talentele pe care le anunţă.

e) Întărirea capacităţii de conturare a propriei identităţi culturale

Într-o lume din ce în ce mai parcelată şi mai împrăştiată, este nevoie de rataşarea persoanelor la complexe spirituale întremătoare, tonifiante, unificatoare. Iniţierea în arte conduce şi la racordarea individului la tradiţiile spirituale ale comunităţii din care face parte, la delimitarea şi conştientizarea unui anumit specific ce ţine de istoria şi tradiţiile grupale, comunitare, naţionale. Educaţia estetică ne conduce la descoperirea unui bagaj cultural latent, ce poate propensa o anumită distinctivitate sau pregnanţă spirituală a persoanei. Identitatea nu este o dimensiune care se cere a fi minimizată sau camuflată,

4. Unii etologi admit că şi animalele au apetenţă pentru frumos. Anumite specii de păsări, în apropierea morţii, au ca „primă" grijă să-şi aranjeze penajul cât mai aspectuos, ca să atragă atenţia. Dar şi omul tânjeşte după o moarte „frumoasă" şi – mai ales – după o înmormântare „frumoasă". Să fie „instinctul" frumosului mai puternic decât instinctul de conservare?

ci, dimpotrivă, trebuie să devină o „pecete" promovată fără emfază, dar în mod deschis şi demn. Demarcările sunt necesare în societatea prezentă, pentru că astfel individul se regăseşte într-o „matcă" sau „carcasă" culturală, se recunoaşte în şi prin alţii, descoperă că este racordat la un ansamblu spiritual concret (prin literatură, pictură, muzică etc. create în spaţiul cultural de apartenenţă), că ţine de un predeterminat spiritual, că este aşezat pe o „axă" culturală particulară, câştigând astfel sub aspectul congruenţei şi împlinirii existenţiale. Bucuria artistică este dată şi de această ocazie de conturare sau descoperire a interiorului cultural pe care îl purtăm.

f) Integrarea în umanitate prin cunoaşterea şi interiorizarea valorilor estetice universale

Educaţia pentru frumosul artistic deschide calea cunoaşterii şi respectării alterităţii spirituale. Cu acest prilej, aflăm multe despre alţii, despre fondul ideatic, aspiraţional sau comportamental al unor comunităţi din alte spaţii sau timpuri istorice. Educaţia estetică potenţează comunicarea între civilizaţii şi generaţii, pe o axă diacronică, dar şi sincronică, conducând la statuarea unei solidarităţi umane prin raportarea la un nucleu peren de valori universale. Limbajul artistic decantează şi mediază constante valorice care dau seama de unitatea spirituală a umanităţii. Dincolo de multitudinea de forme şi expresii, ce variază de la un context socioistoric la altul, de la o perioadă la alta, de la un artist la altul, se poate descoperi un fundament comun de valori şi opţiuni care conduc la o mai bună integrare a individului în umanitate. Pornind de la un astfel de fundament spiritual, se pot preveni neînţelegeri, se netezesc căile bunei înţelegeri, se dezamorsează conflicte, se pun bazele unei armonii şi păci universale. Arta, ca intenţionalitate şi tematizare, aduce în atenţie preocupări şi întrebări fundamentale care au traversat şi animat umanitatea de peste tot şi dintotdeauna.

Principiile educaţiei estetice

Să spunem de la început că toate principiile didactice îşi păstrează valabilitatea şi în cazul educaţiei estetice, dar ele se cer a fi corelate cu următoarele patru principii specifice:

a) principiul educaţiei estetice pe baza valorilor autentice;
b) principiul receptării creatoare a valorilor estetice;
c) principiul perceperii globale, unitare a conţinutului şi formei obiectului estetic;
d) principiul înţelegerii şi situării contextuale a fenomenului estetic.

a) Principiul educaţiei estetice pe baza valorilor autentice

Acest principiu recomandă educatorilor utilizarea acelor valori validate ca atare de o anumită tradiţie culturală, naţională sau universală. Să însemne, oare, că educatorii nu au dreptul să propună şi opere ale căror valori nu au fost validate încă de anumite instanţe? Nicidecum. Principiul nu este limitativ decât pentru falsele valori. În acest caz, profesorul însuşi sau (împreună cu) elevii săi vor putea eticheta ca fiind valoroasă ori nu opera la care se raportează. Dar, pentru aceasta, e nevoie de mult discernământ şi de competenţă culturală. Iar, până aici, e o cale lungă. De regulă, profesorilor li se indică modele artistice ilustrative prin chiar conţinutul învăţământului, presupuse a fi valori incontestabile. Este calea cea mai comodă pentru profesor. Dar şi plină de capcane. Ce se întâmplă dacă instanţele supraetajate prescriu, inocent sau nu, alături de valori autentice şi nonvalori?

Sau dacă acestea nu au timpul obiectiv pentru a recomanda valorile nou create? Credem că profesorului îi revine obligaţia de a selecta şi de a propune operativ cele mai reprezentative opere, inclusiv contemporane, adoptând de fiecare dată o atitudine axiologică faţă de conţinutul învăţământului. Iată, aşadar, un argument în plus în favoarea formării formatorilor pentru educaţia estetică. Înainte de a-i educa pe alţii, trebuie noi înşine să fim educaţi.

Unii autori întrevăd o funcţie pedagogică până şi în produsele kitsch. „Ca să ajungi la *bunul-gust* – scrie A. Moles – cea mai simplă cale este să treci prin *prostul-gust*, printr-un proces de epurări succesive, adică prin urcarea unei piramide a calităţii" (1980, p. 67). Credem însă că acest argument este discutabil, întrucât structurarea „bunului"-gust nu se face în contrasens cu „prostul"-gust, ci în sensul imprimat de gustul iniţial: pornind de la premise ale bunului gust, trecând printr-un proces evolutiv de structurare a unor noi repere, care să lărgească baza de susţinere a gustului format. Dacă premisele sunt autentice, atunci şi articulaţia viitoare va continua calitatea primelor repere. Aşezarea, acum, în vecinătatea sau chiar în „inima" subproduselor culturale nu va garanta accesul, mai târziu, spre autentic, ci, mai degrabă, va determina o întărire a gustului pentru primii stimuli. Că e nevoie să arătăm copiilor, prin comparaţie, şi opere false, este adevărat. Dar a-i „arunca" sau a-i lăsa la discreţia falsului estetic, ca mai apoi să-i „ridicăm" la altitudinea valorilor autentice, considerăm că este o strategie ce constituie un risc imens.

b) Principiul receptării creatoare a valorilor estetice

Receptarea valorilor artistice presupune un efort participativ din partea elevilor. Opera de artă îngăduie şi tinde să fie „împlinită", „continuată", „re-creată" ori de câte ori este receptată. Inepuizabilitatea ei constă în multitudinea de interpretări posibile pe care receptorii i le pot da prin acest joc hermeneutic infinit. Arta, ca limbaj universal, nu reprezintă o valoare în sine, ci în raport cu evaluările prin care, puţin câte puţin, li se oferă oamenilor, fără a se „termina" vreodată. Ea apare în lume indeterminată şi indiferentă din punct de vedere semantic, supunându-se acelui *principiu de neutralitate*, invocat de Raymond Polin (1977, p. 250). De aceea, atitudinea elevilor faţă de mesajul artistic trebuie să fie deschisă, comprehensivă, exploratoare, iar receptarea trebuie să se sprijine pe angajarea acestui spaţiu de libertăţi bazat pe interpretări personale, creatoare. Acest mod de relaţionare faţă de opera de artă ar putea prefigura viitoare paradigme de raportare faţă de întreaga existenţă. Cum afirmă Irena Wojnar, „atitudinea spiritului deschis este cea care permite alegerea mai bună a viitorului şi trăirea din plin a momentului prezent. Această atitudine cuprinde mai multe elemente intim legate şi interdependente: primul priveşte percepţia, devenind mai atentă şi mai ascuţită graţie antrenamentului artistic; al doilea reprezintă experienţa în general, lărgită prin experienţă estetică; al treilea se referă la cunoaşterea îmbogăţită şi aprofundată prin contactul cu operele de artă; al patrulea element este spiritul creator, cel care poate amesteca cele trei componente precedente şi care este mai ales o consecinţă a activităţilor personale" (1963, p. 269). Prin intermediul artei, învăţăm să cuprindem, înţelegând şi simţind, întreaga existenţă.

c) Principiul perceperii globale, unitare a conţinutului şi formei obiectului estetic

Principiul invocat ne atenţionează asupra conexării necesare între aspectele formale şi cele de fond în receptarea operei de artă. Orice conţinut este „turnat" sau îşi „face" o formă adecvată, după cum şi orice formă este formă a ceva (la limită, chiar a ei înseşi). Fără a relua vechea discuţie privitoare la opţiunea între ideea „artei pentru artă" şi teza „artei cu tendinţă", să spunem că deplasarea spre un pol (fie formal, fie „conţinutist") poate fi justificată în măsura în care această strategie dobândeşte o anumită semnificaţie

în economia simbolizării şi transfigurării artistice. Sunt opere care trăiesc prin aspectele formale, dar există şi lucrări ce mizează pe aspectele descriptiv-narative. Înţelegerea şi explicarea de către educator a dialecticii celor două aspecte reprezintă o premisă a receptării profunde, adecvate a operei şi o posibilă apropiere a elevilor de fenomenologia obiectului estetic.

d. Principiul înţelegerii şi situării contextuale a fenomenului estetic

O operă nu-şi dezvăluie disponibilităţile decât prin corelaţiile care trebuie realizate între operă, creator şi condiţiile socioculturale în care ea a fost creată şi receptată. Orice produs cultural are o istorie a lui, care trebuie cunoscută şi asumată în momentul contemplării. Receptarea contextuală a operei constituie o condiţie care trebuie respectată de orice iniţiator în educaţia estetică. A ţine cont de viaţa şi activitatea creatorului, de climatul cultural care a favorizat un anumit obiect de artă, de procesualitatea şcolilor şi curentelor artistice, de condiţiile sociale şi economice care au influenţat direct sau indirect procesele de creaţie şi receptare, toate acestea sunt direcţii posibile de operaţionalizare a principiului aflat în discuţie.

Metode şi forme de realizare a educaţiei estetice

Metodele pedagogice sunt aceleaşi, în cea mai mare parte, ca şi cele activate în întregul proces educativ. Trebuie realizată însă o adecvare mai pronunţată între conţinutul stipulat şi arsenalul metodologic pus la dispoziţie, printr-o combinatorică mai elastică şi mai dinamică. Se admit, când situaţiile didactice permit, treceri de la expunerea profesorului, prin discuţii ale acestuia cu elevii, la prelegeri mai întinse, susţinute fie de profesori, fie de specialişti în domeniu.

Ca metode specifice reţinem exerciţiul, explicaţia şi demonstraţia. Vom spune despre exerciţiu că poate să îmbrace mai multe forme: exersarea unor capacităţi perceptive (ascultare, discriminare a formelor şi culorilor), exerciţii de traducere reciprocă a limbajelor artistice (de trecere de la limbajul muzical - de pildă - la cel literar sau plastic, printr-o „povestire" sau „vizualizare" a fluxului sonor) sau exerciţii tehnice (repetarea la instrumente, exersări cromatice, mişcări coregrafice etc.). Explicaţia intervine ca moment introductiv în achiziţionarea de cunoştinţe teoretice sau în dobândirea de deprinderi artistice specifice. Demonstraţia este mai la îndemâna cadrului didactic specializat într-un domeniu al artei.

Printre modalităţile de realizare a educaţiei estetice putem releva educaţia literară, muzicală, coregrafică, plastică, cinematografică etc.; toate acestea pot fi realizate atât în cadre formale de educaţie, cât şi nonformale sau informale. Ca forme de realizare în şcoală a acestui tip de instruire, reţinem lecţiile la toate disciplinele de profil (literatură, muzică, desen etc.), precum şi exploatarea valenţelor emoţional-estetice ale tuturor lecţiilor predate la celelalte discipline şcolare. La aceste forme mai putem adăuga vizitarea muzeelor şi a expoziţiilor, vizionarea organizată de spectacole, cercurile şi concursurile artistice, excursiile tematice, discuţiile cu artişti etc. Experienţa estetică a elevului nu se acumulează numai în şcoală. Mediul informal abundă în stimuli estetici care, integraţi de către profesori în cadrul lecţiilor, se pot constitui într-o bază de susţinere şi de realizare a educaţiei estetice. Chiar dacă nu există o coordonare sau un acord axiologic între ceea

ce se desfăşoară în şcoală şi ceea ce se întâmplă în afara ei, profesorul rămâne, în continuare, factorul modelator principal, care va integra experienţele întâmplătoare şi variate ale elevilor, corelându-le şi interpretându-le împreună cu ei, în conformitate cu standardele axiologice autentice.

Educaţia estetică şi arta modernă

Idealul realizării unei educaţii estetice pertinente, adecvată şi funcţională în acelaşi timp, nu este o problemă abstractă, ruptă de un anumit context existenţial, ci un demers responsabil şi flexibil, conexat valoric la situaţii concrete sau previzibile.

Cum evoluţia artei contemporane cunoaşte o mobilitate fără precedent, credem că este potrivit să medităm la formularea sau regândirea unor exigenţe pedagogice privind receptarea operei moderne, cu atât mai mult cu cât pregătirea publicului în domeniu tinde să rămână în urma experienţelor estetice în expansiune.

Prezentul paragraf cuprinde două părţi: în prima parte, care are un caracter constatativ, se încearcă identificarea câtorva mutaţii şi accente noi în peisajul creaţiei artistice contemporane, care modifică schema standard de receptare. În a doua parte, se schiţează, într-o perspectivă axiologic-normativă, câteva sugestii pedagogice, ce au drept scop facilitarea apropierii publicului de noile creaţii artistice.

Realităţi noi, dileme noi

a) Indeterminare şi deschidere semantică

Există o tentaţie a spiritului uman de a întregi ceea ce este doar promisiune sau sugestie. Tentativa incompletă sau indeterminată de semnificare – prezentă în arta contemporană – nu este lipsită, cum s-ar părea, de performanţă. Ascunderea, disimularea şi neîncheierea mesajului în artă nu sunt limite, ci adevărate virtuţi, ce alimentează hermeneutici deschise, potenţând un registru al libertăţii deloc neglijabil.

Trecerea de la imaginea statică, de tip copernician, despre lucruri şi valori, la cea relativistă va ocaziona multiple reacţii formale şi va dimensiona întreaga sensibilitate artistică actuală. În muzica dodecafonică, de exemplu, sunetele nu mai sunt legate de o tonalitate centrală, ca în muzica clasică, ci doar unele de altele. Succesiunea de tonuri poate fi urmărită înainte sau înapoi, normal sau răsturnat, simultan sau fragmentat, evitându-se astfel repetarea. Pus sub semnul hazardului matematic (Xenakis) sau a celui incontrolabil (Cage), serialismul îşi propune etalarea unei perpetue schimbări a fluxului acustic, total neredundant, venind în întâmpinarea gusturilor şi dispoziţiilor variate ale ascultătorilor. În acelaşi orizont de metamorfozare se înscrie şi romanul modern. Dacă, în genul clasic, sistemul de referinţă (personaje, spaţiu, timp, anecdotică etc.) era absolut, descriind sau amintind lumea reală, situaţia se schimbă în cazul romanului contemporan. Nu mai este vizată exterioritatea, ci relaţia observator – observat, iar sistemul referenţial este multiplu şi mobil. James Joyce creează în *Ulysse* un continuum spaţio-temporal, unde toate întâmplările, ca intersecţii ale trecutului, prezentului şi viitorului, se derulează într-un dat temporal dilatat, fără „înainte" şi „după". Cititorul poate reconstitui, în parte

şi pe cont propriu, pe baza frânturilor narative sau dispoziţionale remise, „variante" romaneşti, în deplină libertate.

Noile desfăşurări plastice impun o nouă funcţie artei prin care, după opinia lui E.H. Gombrich, „artistul îi dă din ce în ce mai mult «de lucru» privitorului, îl atrage în cercul magic al creaţiei şi îi dă putinţa să trăiască ceva din acel fior al plăsmuirii" (1973, p. 241).

Prin arta abstractă se accede spre noi posibilităţi de apropiere faţă de obiectul estetic. Propunând un „nou concret", absolvit de obedienţa materialităţii, se cere mai mult de la inteligenţa şi sensibilitatea publicului, favorizând o participare mai personală din partea spectatorului. Dacă este adevărat că arta contemporană, departe de a fi abolit funcţiile referenţiale, este mai mult „o manieră de a ne comporta faţă de lucruri", furnizându-ne „obiecte de gândit" (A. Moles), acest lucru este posibil datorită faptului că ea refuză descrierea plată, în beneficiul cripticului şi insolitului.

În artă, fantezia liberă a receptorului nu are numai o funcţie regulatoare, ci şi una constructivă, care, pe baza semnului-indiciu lăsat de artist, este invitată să refacă etapele de închegare a operei şi, astfel, să parvină la un mesaj structurat în parte pe cont propriu. Aşa încât sensul nu se dă, el „se face". Mesajul nu este un dat care se emite, ci un fenomen care se constituie pe măsură ce comunicarea se desfăşoară. „Nu mai e vorba – spune René Berger – de cifrare şi descifrare : arta transformă actul de comunicare într-o geneză" (1976, pp. 124-125).

Umberto Eco, teoreticianul operei deschise, se va apleca asupra ambiguităţii sensului estetic în mai multe rânduri. Pe baza unor sugestii ale lui Jakobson, Eco defineşte discursul estetic ca fiind ambiguu şi autoreflexiv. Se poate vorbi de o ambiguitate estetică atunci când „unei devieri din planul expresiei îi corespunde o alterare în planul conţinutului" (1982, p. 335). Autoreflexivitatea este proprietatea unui text artistic ce atrage atenţia în primul rând asupra propriei sale organizări semiotice. Aceste caracteristici se pot identifica la diferite niveluri ale structurii obiectului estetic. Datorită ambiguităţii şi autoreflexivităţii, opera este deschisă unor interpretări multiple, iar, prin aceasta, destinatarul are rolul său în „expansiunea" semiotică a textului. Pe linia lui Pareyson, potrivit căruia „lectorul trebuie să fie puţin artist", ca unul ce „construieşte mereu liber, desfăşurând şi dezvoltând..., deschizând şi revelând ceea ce interpretează" (1977, p. 244), Eco va aborda chestiunea operei „în mişcare", cea care se face „împreună cu receptorul". Se creează posibilitatea unei multitudini de intervenţii personale, dar nu fără discernământ ; demersul cititorului este orientat spre înscrierea în mod liber într-un univers care este totuşi cel dorit de autor. În nici un caz, nu putem „folosi" textul estetic ca drog sau activator al impulsurilor şi dorinţelor arbitrare. Arta rămâne un mecanism pentru a disciplina şi filtra pasiunile, şi nu pentru a le dezlănţui. Lucrarea de artă devine astfel sursa unui act de comunicare imprevizibil, dat fiind că autorul real rămâne nedeterminat, fiind uneori emiţătorul, alteori destinatarul.

b) Autoreflexie şi tautologie

Amintind de criticismul kantian, tot mai multe opere actuale cultivă autoreflexia şi autoreferinţa ca mijloace expresive. Eludând cerinţa lui Alfred Tarski privind necesitatea diferenţierii nivelurilor de limbaj, o bună parte din literatura contemporană nu numai că încalcă această prescripţie epistemică elementară, dar o manipulează deliberat în scopuri estetice. În unele producţii literare moderne, discursul contestă povestirea, iar autorul dă succesiv două sau mai multe versiuni ale aceloraşi scene. Cititorului i se oferă un joc al posibilităţilor, nici una dintre acestea nefiind privilegiată. Povestirea se organizează în

jurul ezitărilor discursului de a se structura, devenind „povestea organizării discursului", reproducând însăşi producerea lui. Deplasând accentul de la constructiv la reflexiv, noile direcţii proiectează ca „obiect" înseşi mijloacele şi actele care altădată ţineau de culisele creaţiei. „Dedublarea lăuntrică" a artelor aminteşte de critica interogativă şi de metateoreticul etalat cu obstinaţie în epistemologia contemporană.

Textul avangardist poate primi calificativul de „limbaj ce se vorbeşte pe sine" sau constituie o „lucrare asupra funcţionării lingvistice", strategie prin care „semnificanţii îşi asasinează semnificaţii în conformitate cu o poetică a non-comunicării" (Corti, 1981, p. 118). Arta dada, de pildă, vrea să nu ne spună nimic şi tocmai acest lucru îl spune. Non-comunicarea a devenit semnificativă. Suntem în prezenţa unei alterări a *ce*-ului comunicării, dar rămâne pe poziţie acel *cum* al rostirii. În măsura în care noi, ca receptori, ne reprezentăm şi „înţelegem" cauza acestei strategii „subversive", putem să ataşăm acestui *cum* rostitor un anumit *ce*, care în mod premeditat era ocultat de către autorul ecuaţiei nerezolvate, dar rezolvabile. Acel *cum* (al altuia) se converteşte într-un *ce* (al nostru). În orice caz, forma nu rămâne fără conţinut.

c) Cumul retoric şi meta-artă

Fiecare modernism este prelungit de un „-ism" teoretic, reprezentând acea formă de reglare a raportului dintre arta şi viaţa contemporană în continuă schimbare. Morpungo-Tagliabue admiră nu atât talentul pictural în secolul XX cât „claritatea concepţiilor" (1976, p. 223) exprimate cu prilejul unor experienţe estetice, iar Mikel Dufrenne observa că pictura contemporană este „mai curând comentată decât privită" (1986, p. 409). Demersul interpretativ nu e o muncă „pentru minţi de categoria a doua", ci are atât un statut teoretic, cât şi unul artistic. Iată de ce Barthes va vorbi, la un moment dat, de „solitudinea actului critic" şi de practica criticului de artă ca „act al deplinei scriituri" (1980, p. 157), revendicând autonomia şi ţinuta artistică a întreprinderilor critice.

Trebuie meditat la faptul că toate comentariile incluse în manifeste, cărţi, broşuri, texte de expoziţie etc. pot fi considerate ca secvenţe ale „materialităţii" artei moderne. Să ne gândim la faptul că reprezentăm o poezie dadaistă simultan cu conştientizarea poeticii dadaismului şi că receptăm o lucrare suprarealistă odată cu manifestele lui Breton. Aceste programe, în chip de „meta-opere", nu numai că justifică abaterea de la tradiţie, ci ne pot înlesni convertirea atitudinilor în semnificaţii. De aceea, considerăm că decriptarea şi receptarea operelor respective sunt posibile când însumăm semnificaţiile ce vin din două direcţii diferite: pe de o parte, *obiectul-lucru*, iar pe de altă parte, *cumulul retoric* (sau „extra-semnificantul") ce-l susţine teoretic. Funcţionarea literaturii justificative ca o „completare" a concretizărilor faptice (etichetate uneori drept contradictorii) poate fi asemuită cu cerinţa logică impusă de teorema lui K. Godel din 1931, privind necesitatea „evadării" din sistemul închis, reductiv şi insuficient, pentru a statua o întemeiere. Recurgând la paliere suplimentare de valorizare, am putea reuşi să înţelegem ceea ce în sine pare „anormal" sau „decadent".

Demnitatea referenţială pe care o atribuim *meta-artisticului* ne obligă la resemnificarea obiectului estetic, care nu mai este o secvenţă existenţială pură, limitată ontic, ci un „loc geometric" unde se întretaie determinări şi obiectivări ignorate de gândirea estetică clasică, fiind puse în evidenţă de evoluţia actuală a artelor. Obiectul de artă este o realitate care se face şi re-face continuu. El este chiar o „lipsă" pe care conştiinţa critică sau receptoare o „împlineşte" din perspectiva aspiraţiilor individuale sau colective. Nu ne referim la inerenta înnobilare subiectivă, variabilă în funcţie de diferiţi parametri spaţio-temporali

(despre care am amintit într-un paragraf anterior), ci la *prezenţa obiectivă a unor constructe ideatice conexe, pe care le asumăm în momentul receptării.* Tot aici să relevăm şi rolul titlului în posibilitatea accederii la sensurile operei, căci titlul, uneori, spune mult despre operă, ajungând câteodată să spună totul.

Vom numi *meta-artă* cumulul retoric ce însoţeşte orice operă de artă. Meta-artisticul ar însuma acele comentarii asupra artei ce nu au depăşit un anumit prag de ştiinţificitate şi care încearcă fie s-o prelungească în „imitaţii" para-artistice, fie s-o întemeieze ori s-o justifice din perspectiva unor instanţe culturale, sociale sau ideologice.

Meta-arta poate fi reperată chiar şi în orizontul artistic tradiţional. *Gioconda* lui Leonardo da Vinci este tabloul cunoscut *plus ceea ce se ştie sau s-a scris despre renumita capodoperă*. În orice proces de receptare, este valorizat nu numai obiectul, ci şi *coordonatele axiologice care l-au etalat în timp* şi ne parvin ca o „anexă" a operei propriu-zise. Astfel, ne revine permanent sarcina restabilirii „ontologiei" operei, prin relaţionarea ei la un standard „transcendent", ca premisă a înţelegerii şi asimilării a ceea ce arta propune şi de care noi nu încetăm să dispunem.

d) Socializare şi democratizare

Ampla dezvoltare a ştiinţei şi tehnicii a determinat o creştere a gradului de socializare a artei. Transformarea artizanatului în producţie la scară industrială a condus la standardizarea formelor şi funcţiilor. Totodată, se resemnifică raportul frumuseţe – utilitate. Apariţia şi răspândirea designului industrial (în speţă, realizările grupului *De Stijl* sau ale şcolii de la Bauhaus), ca fenomen specific al civilizaţiei contemporane, pare să infirme cunoscuta aspiraţie kantiană spre frumosul dezinteresat. De asemenea, trebuie redefinit, în noul context, statutul artistului şi al artei. Creatorul este instalat ca membru egal în „echipa de producţie", alături de inginer, omul de afaceri sau cercetătorul ştiinţific.

Multe concepţii încetăţenite se dovedesc a fi caduce. Ideea „purităţii" şi autonomiei manifestărilor spirituale, născută în Renaştere, păleşte sub povara sincretismului modern. În virtutea propriei dinamici interne, arta poate deveni „reală", se poate converti într-o forţă, în măsura în care este desublimată. Ea nu mai este obiect de muzeu, ci a invadat lumea. De altfel, muzeul, o creaţie a civilizaţiei Europei moderne, este obiectul unor critici, în parte întemeiate, întrucât separă operele de contextul normal, care le-a cauzat, şi creează un mediu artificial, perturbator pentru receptare (să ne imaginăm cum am ieşi dintr-un mare muzeu după ce ne-am „delectat" cu câteva sute de tablouri). Totodată, mitul unicatului în artă este spulberat. Artistul, asemenea inginerului, devine „proiectantul" unor obiecte estetice de serie mare. Ca şi bunurile de consum, acestea se supun unui ritm alert de perimare. Tranzienţa, ca fapt implacabil, nu poate fi ignorată nici în artă. *Happening*-ul, modularismul, arta cinetică creează maximum de variabilitate şi maximum de tranzienţă, întruchipând tendinţe subtectonice specifice vremurilor noastre. Ca urmare a lărgirii bazei materiale şi a tehnicilor de punere în formă, asistăm la o diversificare a genurilor şi stilurilor artei. Acest aspect dilată hotarele receptării estetice, permiţând descoperirea valorilor artistice specifice în produsele unicat şi în cele de masă, executate artizanal sau cu ajutorul maşinilor.

Odată cu acest proces asistăm la o democratizare a artei, datorată înmulţirii canalelor de transmisie şi de receptare a creaţiilor artistice. Imixtiunea puternică a mass-mediei implică resemnificarea procesului de receptare, căci orice tehnică de comunicare poate modifica mesajul în funcţie de condiţiile transmisiei. Trebuie cunoscut „mecanismul semnelor" la care se recurge pentru a înţelege originea şi legile de penetrare a imaginilor,

devenite adevărate „scheme transcendentale”, care ne îngăduie să înţelegem noi aspecte ale lumii, redescoperind-o prin intermediul acestora.

Creaţiile „muzeului imaginar” sunt, înainte de toate, „lucruri despre care se vorbeşte”, statuate în societate ca „monştri sacri” ce ne urmăresc. Arta este dominată, uneori, sufocată de circuitele de creaţie, de cumpărare şi vânzare, adevărate „garanţii” instituite de la umaniştii renascentişti încoace. „Opera – observa A. Moles – este atât de mare pe cât de mare este publicul ei”. Perfecţionarea necontenită a tehnicii reproducerii are ca finalitate formarea şi educarea sensibilităţii artistice. Reproducerea „ne învaţă să vedem pe măsură ce ni se dă de văzut” (M. Dufrenne).

Democratizarea culturală atrage după sine atât consecinţe benefice, cât şi negative. Dintre primele consecinţe, amintim : posibilitatea actorului social de a-şi defini identitatea, de a se elibera de constrângerile multiple şi de a parveni la o autonomie optimă, facilitarea integrării individului într-o reţea informaţională globală, deschiderea apetitului pentru practica estetică şi sporirea sensibilităţii. Dintre situaţiile problematice, să consemnăm predispunerea la izolare prin disponibilizarea culturii în spaţiile private. Nu poate fi uitat nici faptul că industria culturală poate să degenereze în instanţă pentru cultivarea artificială a nevoilor, a dorinţelor, prin supradimensionarea imaginarului. După G. Lipovetsky, trăim în plină revoluţie individualistă, în care *raporturile de seducţie* reglează consumaţia, organizaţiile, informaţia, educaţia, moravurile (1983, p. 7). Înainte de a fi înzestrate cu anumite funcţii, obiectele sunt semne arbitrare ce conferă utilizatorilor anumite ranguri sau statute poziţionale.

Logica manipulării prin simboluri culturale poate atinge uneori zone mult mai sensibile. Ea are ca ţintă smulgerea individului din contextul modelator al valorilor de grup (atunci când acestea nu corespund cu cele ale centrului), pentru a-l racorda la valorile controlate. Niciodată puterii nu-i convine disiparea forţei sale prin atomizări preferenţiale sau acţionale. Ea vrea să unifice, să polarizeze, eventual, să controleze capitalul simbolic existent la un moment dat. Dirijarea valorilor prin mass-media nu se mai manifestă prin influenţe asupra obiectului simbolic sau asupra conţinutului acestuia, ci asupra *transmisibilităţii* lui, care este noua formă a „ontologiei” obiectului cultural. Nu se mai acţionează asupra mesajului (e ceva vizibil, brutal), ci asupra felului cum este transmis. Strategiile de transmisie pot eluda, accentua, compromite secvenţe ale mesajului sau întregul mesaj. La limită, se poate ajunge ca, prin mijloace şi strategii subtile, acelaşi conţinut să îngăduie interpretări diferite sau chiar contrastante. Este prezent aici un fenomen pe care Umberto Eco îl descrie în felul următor : „În loc de a modifica mesajele sau de a controla sursele de emisie, se poate altera procesul comunicării acţionând asupra circumstanţelor receptării mesajului” (1972, p. 409). Unii teoreticieni au ajuns să stabilească chiar o *patologie* a sistemului de comunicare, dar nu este cazul să insistăm aici.

Dileme noi, soluţii noi

a) Flexibilitate şi coparticipare

Formarea unei flexibilităţi receptive reprezintă un prim deziderat în perceperea operei de artă. Comportamentul stereotip, de aşteptare a mesajului prefixat de artist, trebuie înlocuit cu unul flexibil, de participare la generarea mesajului pe baza elementelor disponibile, aflate în operă. De aceea, trebuie formată şi dezvoltată mobilitatea perceptivă de a asculta,

a privi şi a citi formele artistice complexe. Aceasta presupune asimilarea unitară a conţinutului şi a formei artistice sau convertirea formei în conţinut, atunci când latura formală prevalează în opera de artă. De asemenea, se cere a fi formată capacitatea receptorului de a discrimina formele, de a repera acele niveluri formale pasibile de semnificaţie. Educaţia atenţiei pentru sesizarea unităţilor minimale cu relevanţă estetică reprezintă un demers complicat, ce reclamă exerciţiul activ, aplicaţia directă, apelându-se la explicaţii şi discuţii pe marginea unor opere de artă concrete. Înzestrarea publicului cu anumite cunoştinţe privitoare la formulele şi strategiile expresive, utilizate în secolul nostru de artişti, ar putea constitui o premisă în desluşirea şi înţelegerea adecvată a creaţiilor artistice.

Majoritatea produselor artistice moderne se constituie în resorturi ale imaginaţiei noastre creatoare. De altfel, cercetările experimentale de psihologia artei relevă că decodificarea mesajului artistic este mai amplă, mai eficientă la persoanele imaginative. Chiar dacă în fazele incipiente de receptare, imaginaţia poate perturba mesajul sugerat de artist, este bine ca aceasta să fie stimulată, pentru ca, pe parcurs, odată cu înmulţirea şi diversificarea contactelor cu opera, să se adecveze, să se autoregleze în acord cu evantaiul de posibilităţi dictat de structura materială şi ideatică a lucrării de artă.

Trebuie spulberată frica neadecvării imaginii receptorului cu imaginea artistică intenţionată de artist. Cei mai mulţi dintre receptorii artei moderne afişează incompetenţa de a găsi „mesajul" unic, adevărat, complet. Educaţia publicului în perspectiva diversităţii şi deschiderii semantice, prin cultivarea capacităţii reintegrative şi re-creative, poate spulbera vechile obsesii hermeneutice, reductive şi paralizante, încă persistente.

Este posibil ca nu toţi receptorii să fie capabili de reinventare şi reinterpretare, iar când aceste procese sunt prezente, să nu fie dintre cele mai potrivite. Dar părăsirea statutului de contemplator pasiv este o cerinţă dictată nu numai de prezenţa formelor simbolice stimulatoare, ci şi de necesitatea inserţiei noastre într-o lume supusă înnoirilor şi schimbărilor.

b) Reflexivitate şi explorare

Modalităţile inedite de semnificare îndeamnă receptorul la un plus de vigilenţă şi reflecţie în descifrarea sensurilor operei de artă. Înscrierea unei părţi din producţia artistică actuală pe traiectul autoreferinţei presupune formarea aptitudinilor pentru sesizarea nivelurilor supraetajate şi pentru înţelegerea funcţionalităţii acestora. În spaţiul de joc al diferitelor niveluri ale operei, pot fi „citite" – dacă receptorul este avizat – semnificaţii „ascunse", care pot fi adăugate la cele deja existente. De asemenea, trebuie formate capacităţile de sesizare a relaţiilor sintactice deoarece, de multe ori, acestea sunt încărcate cu sensuri şi semnificaţii estetice. Sunt cazuri când semnificaţia rezultă ca urmare a erijării sintacticii (relaţiile dintre constructele semnice) în semantică. Să ne gândim – de pildă – la acele strategii prin care o anumită gramatică narativă sau sintactică a culorilor creează sensuri care prevalează asupra a ceea ce se spune explicit. Atentatul sintactic – des întâlnit şi el – semnifică sau se converteşte el însuşi în tactică suplimentară pentru cumulul semantic de bază, dacă, eventual, acesta există.

Astfel, educarea spiritului explorator în sensul căutării şi surprinderii celor mai intime articulaţii ale operei de artă se cere a fi realizată nu numai pentru viitorul specialist, dar şi pentru receptorul comun. Educatorul trebuie să deprindă o „pedagogie a semnelor", care va facilita sondarea nivelului informaţiei estetice, plasate în contextul combinatoriu şi sintactic al operei. De altfel, fructificarea achiziţiilor de semiotică de către pedagogi se cere a fi încurajată. Opera de artă poate fi comparată cu o structură de semne, de

constructe, de entităţi artificiale (ce stau în locul unor realităţi, trimit la acestea sau se autoreprezintă). Pe acest traiect interpretativ s-ar putea spulbera netemeinicia valorizării artei numai pe baza *mimesis*-ului, a copierii unui fragment din realitate.

c) Preinformare şi integrare

Educaţia estetică presupune nu numai formarea unor aptitudini şi deprinderi de sesizare sau apreciere a frumosului artistic, ci şi însuşirea unor cunoştinţe specifice de istorie şi teoria artei. Etapa cultural-informativă vizează dobândirea unui cumul informativ de integrare şi de relaţionare ale obiectelor estetice.

Fără o informare corespunzătoare nu se poate crea cadrul favorabil pentru înţelegerea – dacă nu şi pentru acceptarea – celei mai mari părţi din arta contemporană. Arta „vorbeşte" doar celui care este pregătit să o asculte. Ea poate emoţiona în măsura în care receptorul este instruit, pregătit pentru a întâmpina opera, care îşi începe adevărata viaţă în sufletul şi mintea publicului.

Ce şi cât trebuie să ştim despre opera modernă? A fixa *a priori* cadrele minime sau maxime de cunoaştere este un demers dificil şi periculos. Pot exista produse estetice care nu pretind informaţii deosebite pentru buna lor receptare (de pildă, artele cu un caracter preponderent decorativ). Dar sunt şi opere, aparent accesibile, care impun racordarea la cunoştinţe prealabile.

Simplul contact cu opera modernă nu garantează înţelegerea şi asimilarea ei. Consumatorului de artă i se cer astăzi asemenea cunoştinţe de estetică şi teorie a artei, încât arta cu greu mai poate fi gustată de o masă cât mai mare de receptori. De aceea, se cere din partea educatorilor o atentă dimensionare a câmpului epistemic, care va pregăti terenul întâlnirii cu opera. Referindu-se la cultura estetică şcolară, George Văideanu arată că aceasta fiinţează ca o „sinteză, un extras esenţial şi nu (ca, n.n.) un rezumat nesemnificativ sau un fragment din totalitatea culturii obiective" (1967, p. 162). Conţinutul culturii estetice şcolare trebuie să răspundă – după autorul amintit – următorului sistem de condiţii: să aibă un caracter selectiv, să fie esenţial, să fie cuprinzător şi unitar, să aibă o dimensiune teoretico-aplicativă, să fie stimulativ şi organizat pedagogic.

Receptorul trebuie să fie informat în legătură cu evoluţia şcolilor şi curentelor artistice, precum şi cu dialectica lor internă. Orizontul lui de aşteptare se cere a fi format (şi prin informare) în aşa fel încât să nu ceară de la operă mai mult decât ea şi-a propus sau decât poate da. Plecând de la premisa că arta este un tot organic, că între diferitele genuri şi forme de artă se stabilesc multiple relaţii şi comunicaţii, că, uneori, aceleaşi conţinuturi şi motive se regăsesc în arte diferite, şansa receptării autentice sporeşte atunci când publicul dispune de o cultură integrală, de informaţii ce se subsumează unei epistemologii generale, din perspectiva căreia arta va fi descifrată. Opera este raportată la întregul câmp cultural. În momentul receptării unei opere singulare, se actualizează şi altele, care o precedă sau cu care coexistă. Opera dispune de contextul operelor anterioare şi constituie, totodată, un context pentru cele ce îi vor urma. În mod analog se asociază şi informaţiile despre operele de artă. Se ajunge, astfel, la o *integralitate* şi *completitudine* receptive, prin împletirea pre-informaţiilor cu actele de lectură sau contemplare, într-o reţea în care elementele cognitive sunt sedimentate cumulativ, selectiv şi se dovedesc a fi benefice nu numai pentru anumite opere sau arte, ci pentru toate. Dialogul „intertextual", reclamat de poeticile artistice actuale şi conştientizat de practicile contemporane, poate inspira noi strategii în înfăptuirea educaţiei estetice integrale.

d) Selectivitate şi discernământ

În măsura în care noile descoperiri şi experimente artistice se succedă într-un ritm alert, se constată o contradicţie între capacitatea de asimilare a publicului şi noile modalităţi de exprimare a sensibilităţii artistice. Numai că acest decalaj poate fi atenuat sau anihilat printr-o pregătire a publicului în spiritul schimbării, al succesiunii modelelor sau schemelor artistice. Aceasta presupune formarea capacităţilor de selecţie şi valorizare independente, printr-un susţinut efort de auto-informare şi auto-modelare. Într-o lume în plină viteză, nu este nici timp, nu sunt nici condiţii pentru statuarea operativă a unor instanţe de valorizare, care să vizeze educarea în permanenţă a publicului. În acest caz, cel mai sigur şi mai eficient mod de pregătire îl constituie *auto-educaţia estetică*.

Gustul artistic este o chestiune nu numai de formare, ci şi de autoformare. Şi aceasta chiar cu riscul înscrierii gustului, în fază incipientă, în limitele echivocului.

Cât priveşte produsele para-artistice (vestimentaţie, designul obiectual sau ambiental, experimentări estetice de ultimă oră etc.), şi acestea pot juca un anumit rol, mai ales pentru anumite categorii de vârstă, până la sedimentarea criteriilor valorice, iar, mai târziu, prin jocul diferenţelor şi al contrastelor, întreţinut cu creaţia propriu-zis artistică.

Să mai remarcăm că democratizarea artei, datorată multiplicării canalelor de transmisie, reclamă creşterea spiritului de discernământ al publicului în a decela şi valida valoric formele artistice ce îi parvin. Stimularea *capacităţilor evaluative* ale receptorilor, prin exerciţii abile, va converti poziţia publicului din aceea de simplu observator în aceea de critic responsabil, ideal, prin care se va da consistenţă autenticei libertăţi şi în plan spiritual.

4. Educaţia religioasă

Argumente pentru o educaţie religioasă în şcoală

Suntem de părere că realizarea în şcoală a unei culturi sau conduite religioase a elevilor este posibilă şi necesară. Formarea tinerilor prin sistemul de învăţământ se cere a fi multidirecţională şi polivalentă. Cum şcoala pregăteşte sistematic individul în perspectivă intelectuală, morală, civică, estetică, igienică etc., componenta religioasă se adaugă acestora ca ceva firesc, organic, urmărindu-se complementaritatea şi continuitatea de ordin instructiv şi formativ. Este important ca aceste laturi ale educaţiei să fie vizate nu în chip autarhic, concurenţial, ci ca un demers educaţional global, integrator, realizat cu profesionalism şi responsabilitate de către întreg personalul didactic. În favoarea ideii realizării educaţiei religioase instituţionalizate aducem următoarele argumente:

I. *Argumentul cultural*. Religia reprezintă (şi) o formă de spiritualitate ce trebuie cunoscută de către elevi. Nu te poţi considera persoană culturală dacă nu îţi cunoşti propriile referinţe religioase sau pe cele ale persoanelor cu care coexişti în comunitate, dacă nu ştii nimic despre istoria credinţelor şi religiilor, nu înţelegi fenomenologia actului religios. A-şi cunoaşte propriile valori religioase, indiferent de extinderea lor în spaţiul comunitar, reprezintă o modalitate de securizare culturală, o exigenţă ce atrage după sine o bună situare în registrul cultural. De asemenea, a cunoaşte şi a respecta alteritatea

religioasă constituie un semn de civilitate şi de culturalitate. Multe producţii culturale (clasice sau contemporane) îşi au originea în Biblie sau Sfânta Tradiţie. Există numeroase producţii literare, plastice, cinematografice etc. în care se tematizează motive cu substrat religios. A te apropia de acestea înseamnă să actualizezi valori religioase specifice, încorporate cu prilejul unor programe de instruire. Instrucţia de ordin religios ne înnobilează mintea şi sufletul, ne deschide spiritul către experienţe culturale diverse. A nu fi formaţi şi în perspectivă religioasă înseamnă să rămânem „infirmi" din punct de vedere spiritual, înseamnă apariţia unei noi forme a analfabetismului, de ordin religios.

II. *Argumentul psihologic*. Educaţia religioasă invită la reflecţie, la evidenţierea eului, la autocunoaştere. Această activitate nu înseamnă numai transmitere de mesaje specifice, ci şi conturare sau reformare a persoanei din perspectiva unor standarde valorice superioare. Desigur, prin religie sunt vizate şi palierele atitudinale, de credinţe, de reprezentări, de sentimente ale fiinţei umane. În măsura în care substratul atitudinal şi de credinţe nu este impus, ci doar propus, acesta are o funcţionalitate deosebit de importantă pentru multe persoane. Educaţia religioasă poate deveni un prilej de fortificare interioară, de identificare de sine, de descoperire a idealurilor, de reconvertire a persoanei spre lumea valorilor absolute. Pentru mulţi semeni de-ai noştri recursul la religie poate fi vindecător, salvator. În nici un caz religia nu trebuie „folosită" ca un medicament, ca o supapă a pulsiunilor noastre, ca o instanţă „psihanalitică" de rezolvare a problemelor personale. Se constată însă că oamenii credincioşi sunt mai moderaţi, mai cumpătaţi, mai echilibraţi.

III. *Argumentul etic*. Într-o perioadă de disoluţie a reperelor morale, educaţia religioasă poate aduce un suflu nou în ceea ce priveşte aspectele relaţionale, comportamentale la nivel individual sau social. Este evident că societatea românească trece printr-o perioadă de criză morală şi spirituală. Chiar codurile etice de sorginte laică sunt puse în discuţie şi generează o anumită neîncredere, şi din cauza conotaţiilor lor ideologice (vezi „Codul eticii şi echităţii socialiste"). Morala de tip religios poate umple un gol sau ne ajută să depăşim anumite sincope de orientare existenţială.

Până să ajungă la autonomie morală, persoanele parcurg o perioadă de eteronomie morală, respectiv de ascultare, de supunere faţă de normative etice externe. Religia presupune o normativitate cu un evident conţinut moral. De exemplu, există persoane rebele, care nu acceptă atât de uşor regulile impuse de instanţele comune. Pentru acestea, dar şi pentru ceilalţi oameni, reliefarea unor comandamente transcendente, ce au o altă autoritate valorică şi care pretind un anumit comportament, poate constitui o cale operativă de reglementare a conduitelor într-o situaţie dată. Apare însă o chestiune de ordin deontologic: religia nu trebuie folosită drept instrument în rezolvarea unei probleme, fie ea şi presantă, dar circumstanţială. Preceptul religios nu trebuie să devină o „sperietoare" pentru firile dificile, ci trebuie interiorizat, încorporat natural în modul nostru de a fi sau de a face.

IV. *Argumentul sociologic*. Valorile religioase au virtutea de a aduce oamenii laolaltă, de a crea legături durabile, de a solidariza şi a cimenta unitatea grupală, comunitară. Identitatea unei comunităţi se exprimă şi prin îmbrăţişarea unor valori religioase comune ce sunt adoptate şi exprimate liber. Educaţia în perspectiva valorilor religioase formează persoane deschise, ce se manifestă generos prin iubire, dăruire şi înţelegerea aproapelui. Religia creştină funcţionează ca un flux spiritual integrator, ca o formă subtilă de congregare a acţiunilor la nivel social. Avem nevoie în continuare de colectivităţi solidare,

particulare, stabilizate cultural care nu se disipează valoric în contact cu alte experienţe culturale. Aceasta nu înseamnă că grupul confesional, „poporul drept-credincios” se va izola sau va „ataca” un alt grup, cu alte repere religioase. Orice comunitate se va caracteriza şi printr-o anumită sintalitate spirituală, o formă personalizată de manifestare, va da dovadă de demnitate, se va prezenta ca „personalitate” distinctă, cu o marcă aparte, fără infatuări sau autoflagelări gratuite. Este bine cinstit cel care îşi păstrează identitatea şi nu are aroganţa de a o impune şi altora.

V. *Argumentul istoric*. Pentru spaţiul românesc, credinţa creştină a acţionat ca un factor de coagulare şi de perpetuare a neamului. Este bine ştiut că încreştinarea ţinutului carpato-danubiano-pontic a coincis cu procesul de formare a poporului român. Creştinismul a reprezentat un factor de perpetuare şi continuitate socială sau culturală. Multe secole de cultură românească s-au consumat în mănăstiri sau pe lângă biserici. Importanţi clerici ortodocşi, greco-catolici etc. s-au implicat în marile evenimente istorice care ne-au marcat evoluţia. A cunoaşte toate aceste realizări constituie nu numai un semn de onestitate, de probitate retrospectivă, ci şi de valorizare din perspectivă contemporană a unor realizări, în ideea creării de noi tipuri de solidaritate.

VI. *Argumentul ecumenic*. Instrucţia şi formarea noastră religioasă ne predispun şi ne pregătesc într-o măsură mai mare pentru acceptarea şi înţelegerea aproapelui. Numai în măsura în care suntem instruiţi (şi) religios şi ne plasăm bine în perimetrul propriei religii devenim mai generoşi cu alţii, nu mai suntem suspicioşi şi nu mai vedem în ceilalţi posibile „pericole”. Numai cel ce se îndoieşte de credinţa lui fuge de celălalt, se închide în sine, se izolează, aruncă anatema spre altul. În măsura în care elevii îşi încorporează valorile specifice şi experimentează credinţa proprie ajung la acea capacitate empatică necesară pentru a înţelege credinţa celuilalt, a respecta sincer alteritatea confesională, a se deschide celuilalt, a i se dărui, a-l preţui cu adevărat. Dialogul interconfesional se face între persoane bine situate religios, suficient instruite, în cunoştinţă de cauză în ceea ce priveşte religia proprie şi alte religii sau confesiuni.

VII. *Argumentul teologic*. Fiecare religie se perpetuează prin intermediul credincioşilor ei. Problema răspândirii credinţei, a iniţierii şi formării religioase ţine de miezul intim al oricărui edificiu religios. De altfel, fiecare religie îşi asumă şi un program educaţional, pedagogic pe măsură, care să cultive şi să propage adevărurile de credinţă. Unde există credinţă religioasă, există şi educaţie. Credinţa pretinde împărtăşire în comun, mărturisire, efuziune de idei şi simţire. În Noul Testament chemările către educare şi formare sunt numeroase. „Drept aceea, mergând, învăţaţi toate neamurile, botezându-le în numele Tatălui şi al Fiului şi al Sfântului Duh, învăţându-le să păzească toate câte v-am poruncit vouă, şi iată Eu cu voi sunt în toate zilele, până la sfârşitul veacului. Amin” (*Matei*, 28, 19, 20). Acesta este crezul oricărui slujitor al bisericii sau militant al ei. Pentru clerici, educaţia religioasă constituie o obligaţie explicită, de ordin deontologic, pastoral şi educaţional. Fiecare persoană trebuie îndreptată spre Dumnezeu, trebuie să ajungă la un sens profund al vieţii şi al existenţei. Scopul ultim al formării religioase, în tradiţia creştină, este mântuirea (salvarea), intrarea în Împărăţia Cerească. Pentru aceasta, este necesar să se folosească toate prilejurile, inclusiv perimetrul şcolar.

VIII. *Argumentul pedagogic*. A fi iniţiat din punct de vedere religios înseamnă a fi educat, a avea capacitatea de a spori educaţia şi de a o continua de unul singur. Educaţia

religioasă deschide apetitul către perfecţionarea de sine. Educaţia în spirit religios poate constitui o cale de perfecţionare a persoanei şi din punct de vedere intelectual, moral, estetic, civic, fizic etc. Reprezintă o modalitate de responsabilizare a eului în legătură cu căile sau alegerile ulterioare. Cine este educat din punct de vedere religios are un start existenţial favorizant şi este pasibil de perfecţionare pe mai departe.

Relaţia dintre religie şi educaţie

Trăirea religioasă şi manifestarea religiozităţii în fapte curente de viaţă se cer a fi formate şi consolidate prin educaţie. Nimic din ceea ce primeşte omul prin naştere nu se dovedeşte suficient dacă el însuşi sau semenii săi nu devin activi în perspectiva acestei desăvârşiri. Ca şi talentul înnăscut, care pentru a deveni plenar are nevoie de exerciţiu metodic, religiozitatea primă şi înclinaţia originară spre pietate se cer a fi cultivate, întărite şi perfecţionate. Pe de altă parte contează nu numai să crezi, ci să crezi în cunoştinţă de cauză. Credinţa informată întăreşte omul, îi dă o direcţie, nu degenerează în credulitate sau erezie.

Posibilitatea ca educaţia religioasă să se realizeze în mod programat, instituţionalizat, în şcoala românească de astăzi constituie un privilegiu istoric. Este un merit al clerului nostru, care a reuşit să conştientizeze importanţa unui astfel de traseu formativ, dar este şi un semn de reviriment spiritual de care societatea civilă dă dovadă sau pe care îl resimte, acceptând şi încurajând componenta religioasă în educaţie. Nu este vorba de o „cotitură" religioasă a sistemului nostru de învăţământ, în sensul unei re-orientări („re-ideologizări"!) conjuncturale, ci avem de-a face cu intrarea în normalitate, cu o reparaţie culturală şi morală pe care vremurile actuale ni le îngăduie. Dihotomia laic – religios, în etichetarea sau caracterizarea unui sistem de învăţământ, nu mai poate şi nu mai trebuie să fie un motiv de polarizare sau denivelare a valorilor educaţionale răspândite la un moment dat. Valoarea laică nu este acelaşi lucru cu „răul", după cum valoarea religioasă nu este „bună" în sine. Nu gradul de „laicitate" sau de „religiozitate" (şi, de aici, competiţia pentru supremaţie) imprimă valoare învăţământului şi trebuie să ne intereseze, ci măsura spiritualizării omului care se cere a fi asigurată prin programele noastre de instruire. Un învăţământ autentic trebuie să conjuge şi să complementeze cele două categorii de valori (delimitate mai mult la nivel teoretic decât practic) în perspectiva culturalizării, spiritualizării şi desăvârşirii fiinţei.

Percepţia religioasă a lumii poziţionează prin ea însăşi omul şi umanitatea pe traiectul rectitudinii morale. Credinţa slujeşte, aşadar, moralizării autentice a omului. „Credinciosul – consideră Laszek Kolakowski – nu primeşte învăţătura religioasă sub formă de povestiri mitice sau enunţuri teoretice, de la care plecând, el va trece spre concluzii morale. *Conţinutul moral este dat direct în însuşi actul de a percepe şi de a înţelege, căci acest act se combină cu un angajament moral*" (subl. n.) (1985, p. 220). Omul nu izbândeşte numai prin inteligenţă şi raţionalitate. Sunt situaţii în care aceste acte, profesate unilateral, conduc mai degrabă la pierzanie, la dezagregare existenţială.

Dacă este un adevăr să considerăm credinţa un factor ce acţionează benefic în calitate de mecanism homeopatic, care îi ajută pe oameni la trecerea unor probe ale vieţii, atunci pretenţia *adevărului* unei credinţe, în sens logic, nu se mai justifică. Chiar şi o iluzie (ceea ce nu este cazul credinţei în Dumnezeu), dacă se dovedeşte a fi utilă şi imprimă o

anumită semnificaţie realului, nu mai rămâne o simplă iluzie. De altfel, chiar adevărul logic este definit de lumea noastră şi în termeni de utilitate, credibilitate şi eficienţă pragmatică (ceva există în măsura în care eu *cred* că există acel ceva). Constituie o naivitate să expulzăm religia pentru că nu parvine la o explicaţie ştiinţifică a realului, din cauza „iraţionalităţii" sale. Se ştie că unii analişti recunosc existenţa unei raţionalităţi *sui-generis* chiar şi în producţiile mitice, mistice sau metafizice. În gândirea filosofică românească, Nae Ionescu – de pildă – asimilează gândirea de tip religios unei cunoaşteri imediate (1991). Nu vom intra însă în prea multe subtilităţi analitice. Chiar dacă religia s-ar reduce numai la *credinţă*, nu trebuie minimalizat rolul educativ al acesteia. Educaţia – consideră René Hubert (1965, p. 454) – nu poate fi nici exclusiv raţională, nici exclusiv confesională. „Are loc o confuzie a planurilor, în particular o confuzie între obiectivitate şi spiritualitate, care nu poate decât să compromită accesul conştiinţei la un echilibru normal." Instrucţia, ca proces de spiritualizare a omului, ar fi sărăcită dacă nu s-ar avea în vedere integralitatea dintre materie şi spirit. Iar dictonul „crede şi nu cerceta" (pus pe seama religiei în mod nejustificat, căci această invitaţie nu o găsim în Biblie) nu trebuie interpretat ca o pledoarie pentru inactivitate în planul observării şi investigaţiei ştiinţifice, ci, mai degrabă, ca un îndemn la întemeierea unui ideal personal, coerent şi imperturbabil: crede şi nu cerceta temeiul credinţei tale, nu te îndoi de ea, fii perseverent şi mergi mai departe.

Alături de valenţele morale ale religiei, merită să subliniem şi capacităţile ei în formarea unei imagini globale, holiste asupra existenţei, căci „o atitudine religioasă cu privire la existenţă nu este nimic altceva decât un ansamblu de judecăţi sistematice asupra semnificaţiei acesteia" (Kolakowski, 1985, p. 451). În acest context, devine poate mai necesar acel principiu – cu conotaţii didactice – propus de Augustin: „dacă nu veţi crede, nu veţi înţelege"; credem ceea ce înţelegem, dar nu tot ce credem trebuie să şi înţelegem; chiar dacă noi credem ceea ce înţelegem, tot nu suntem capabili de a înţelege ceva care mai întâi nu a fost crezut. Credinţa este o treaptă necesară pe drumul cunoaşterii şi autocunoaşterii. Prin religie, copilul nu numai că este pus în relaţie cu zonele perfecţiunii transcendente, dar, totodată, la nivelul persoanei, se creează o predispoziţie de inserţie a eului într-o regiune de valori profunde, unde viaţa se concentrează, devine mai ardentă, mai personală, mai autentică. De aici decurg şi o serie de consecinţe practice ale credinţei religioase: ea tonifică motivaţiile, îmbie la acţiune temeinică şi facilitează rezolvarea unor sarcini dificile. Fortificarea interiorităţii se sprijină pe credinţă.

De altfel, între credinţă şi educaţie relaţiile sunt de un tip special. Se ştie că educaţia tinde să spiritualizeze mai profund ceea ce natura sau graţia divină a pus în om şi să-l înnobileze cu noi valori. Or, spiritul este o construcţie, o consecinţă a credinţei, inclusiv religioase. Viitorul unui om sau al unei comunităţi se clădeşte plecând de la supoziţia dezirabilităţii şi credinţei că acel viitor este cel ce merită a fi conturat, câştigat, atins. Succesul unui act educativ este dat şi de insistenţa cu care educatorul îşi imaginează contururile personalităţii viitoare şi meditează adânc la toate detaliile acestui profil, fără nimic în plus sau în minus, profil ce poate căpăta valoare operaţională fiind luat drept ghid şi model corector, atât pentru traseul ce-l are de parcurs, cât şi pentru scopul ce-l are de atins. Elevul are nevoie de credinţa – dar nu prin minciună, frică, inoculare – că ceea ce face este bun, corect, dezirabil. Trebuie să se încreadă în omul de lângă el. Trebuie să consimtă că modelul pe care-l are în faţă – dascălul – este unul ce merită a fi urmat.

Educaţia are o nevoie stringentă de credinţă, aceasta trebuind să fie catalizatorul iniţial al oricărei acţiuni pedagogice. Credinţa în ceea ce faci, în felul cum faci, în menirea ce-o ai, în ţinta ce-o vrei atinsă nu numai că orientează şi luminează calea pe care mergi,

dar îţi dă acea siguranţă, certitudine, rectitudine şi fermitate de care tu, ca profesor, ai atâta nevoie. *Căci, dacă pleci la drum fără credinţa atingerii unei ţinte, şansele de a o îmbrăţişa sunt minime ; te pierzi în meandrele drumului, te rătăceşti în detaliile lui topografice, fără credinţa – şi revelaţia – luminozităţii capătului.*

Credinţa neinformată poate aluneca uşor în credulitate şi supunere oarbă faţă de orice sursă ce-şi arogă demnităţi ce nu ţin de spiritul ei. Nu este bine să credem în orice instanţă care are obiectivul ascuns de a ne subjuga. E nevoie de o anumită circumspecţie, de o anumită interogativitate. Credinţa este prefaţată de o minimă punere în discuţie. Dar, după ce treci pragul problematizării, te poţi lăsa purtat de voia ei. Stabilizarea într-un crez este corolarul unei munci cu tine însuţi, cu ideile tale, cu ideile altora. Fără acest exerciţiu purgatoriu de instalare, credinţa ta nu este decât un mod provizoriu de a exista, o stare de tranziţie către incertitudine. O incertitudine poate naşte o certitudine dacă este bine cultivată şi profesată. Trebuie să ştim când să ne îndoim şi când să ne oprim din îndoială.

Necredinţa discretă, temporară, care merge spre căutarea unui temei, este benefică şi merită chiar toată lauda. Suntem de acord cu observaţia lui Soloviov după care necredinţa onestă, care vrea să se convingă în mod definitiv, nu trebuie condamnată din punct de vedere moral şi religios. Se ştie că Iisus nu l-a condamnat pe necredinciosul Toma, ci l-a convins în maniera în care acesta i-o ceruse. „În epoci în care domină necredinţa, scrie marele filosof creştin, e important de făcut distincţia cu *ce fel* de necredinţă avem de-a face. Este ea o necredinţă materială, grosolană, una animalică..., este ea o necredinţă perfidă care manipulează conştient diferite semi-adevăruri din teamă duşmănoasă de adevărul deplin... Sau, în fine, avem de-a face cu o necredinţă pur omenească, onestă, care însetează de fapt să se convingă de adevăr într-un mod deplin şi definitiv" (1994, p. 217). Drumurile spre adevăr pot fi uneori încurcate, hăţişurile căii te pot pune în dificultate. Dar câtă bucurie te aşteaptă, atunci când acesta se deschide în faţa ta, după zbuciumul unei înverşunate cercetări şi sperate găsiri!

Nevoia de transcendenţă a fiinţei umane

Omul are o existenţă multidimensională, raportându-se la realitate nu numai prin raţionalitate sau intenţionalitate pragmatică, ci şi prin simţire şi prin trăire contemplativă. Religia îi oferă omului această şansă de a se proiecta într-un orizont de valabilitate ce transcende orice dat factual. Experienţa religioasă este consubstanţială fiinţei umane. Un loc, un obiect, un act primesc semnificaţii prin relaţionarea lor cu nişte repere care le transcend. Însăşi existenţa umană capătă sens numai într-un sistem de referinţă supradimensionat, prin implicarea unui „altceva", a unui „dincolo". „A trăi ca fiinţă umană – spune Mircea Eliade – este în sine un act religios, deoarece alimentaţia, viaţa sexuală şi munca au o valoare sacramentală" (1990, p. 131). Este greu de închipuit că spiritul uman ar putea funcţiona fără convingerea existenţei unui real ori a unui *mult mai real* de natură ireductibilă la lume. „Conştiinţa unei lumi reale şi semnificative – scrie acelaşi istoric al religiilor – este intim legată de descoperirea sacrului" (1990, p. 131). Religia imprimă sens şi direcţie existenţei. „Experienţa religioasă constituie acea mişcare religioasă involuntară, care situează omul în faţa misterului totalităţii în care este înglobat, îl interpelează şi îl conduce la chestiunea sensului existenţei sale" (Vergote, 1964, p. 36). Religia conferă relief şi pregnanţă tuturor întreprinderilor umane.

Experienţa sacrului ţine de natura umană. Prin ea ne putem raporta la o entitate transcendentală. Experienţa ca atare poate fi explicată prin mai multe chei. Rudolf Otto, în bine cunoscuta lucrare intitulată *Sacrul* şi publicată în 1917, vine cu un punct de vedere oarecum deconcertant. El explică funcţionalitatea sacrului prin implicarea iraţionalităţii din om, şi nu prin latura luminoasă, respectiv tendinţa omului de ridicare la altitudinea idealităţii metafizice. Sacrul atrage sentimentul spaimei, al groazei, al micimii şi al nimicniciei ; în faţa acestuia, omul trebuie să se piardă, să se retragă, să-şi conştientizeze propria nulitate ; el provoacă acel *misterium tremendum*, prin prea evidenta disproporţie dintre atributele divinităţii şi posibilităţile umane. Sacrul, după analistul invocat, „cuprinde un element de o calitate cu totul specială, care îl face să se sustragă faţă de tot ceea ce noi numim raţional, este complet inaccesibil înţelegerii conceptuale şi, ca atare, constituie o sfârşire, ceva inefabil" (Otto, 1969, p. 19).

Mult mai plauzibil pare a fi punctul de vedere al lui Mircea Eliade, care pune pe seama sacrului funcţia de inserţie profundă a omului în *mundan*, în cunoaşterea şi interpretarea realului. Prin intermediul sacrului, realul se dezvăluie, lumea capătă un sens. Sacrul „deschide comunicarea între niveluri cosmice (Pământul şi Cerul) şi face posibilă trecerea, de ordin ontologic, de la un mod de a fi la altul. Tocmai o asemenea ruptură în eterogenitatea spaţiului profan creează «Centrul» prin care se poate comunica cu «transcendentul» ; prin urmare, Centrul fundează «Lumea», făcând posibilă o *orientatio*. Manifestarea sacrului în spaţiu are, în consecinţă, o valenţă cosmologică : orice hierofanie spaţială sau consacrare a unui spaţiu echivalează cu o «cosmogonie». O primă concluzie ar fi următoarea : *Lumea se lasă descoperită ca lume, deci Cosmos, în măsura în care se dezvăluie ca lume sacră*" (Eliade, 1992, p. 61). Aşadar, sacrul este o trambulină spre înţelegerea şi mişcarea noastră satisfăcătoare în această lume. El se constituie ca o modalitate optimă de lecturare a spaţiului profan.

O religie se caracterizează prin administrarea sacrului. Sacrul este legat de unele lucruri (obiecte de cult), fiinţe (preotul, oficiantul), spaţii (templul, biserica), momente (duminica, ziua de Paşte, Crăciunul etc.). Acesta nu este o calitate intrinsecă, ci una dobândită, oferită prin graţia divină. Un lucru sau eveniment sacralizat va stârni sentimente de veneraţie şi respect. Prescripţiile de gestionare a acestora sunt foarte stricte. Nu poţi uza de sacralitate după pofta inimii. „Sacrul reprezintă, înainte de toate, o energie periculoasă, incomprehensibilă, cu greu maniabilă, eminamente eficace. Pentru cel care vrea să se folosească de ea, problema constă în a o capta şi a o utiliza în interesele cele mai bune, prin protejarea de riscurile inerente ale folosirii unei forţe atât de dificil de îmblânzit" (Caillois, 1950, p. 21).

Necesitatea interiorizării unor valori sacre, ca o cale de perfecţionare a comportamentului uman spre un orizont moral, este foarte bine surprinsă de Kant : „Binele constă la început în sfinţenia maximelor care-l fac să îndeplinească datoria ; şi dacă omul care primeşte în maxima lui puritatea de care vorbim nu e încă, din această pricină, sfânt el însuşi (căci e mare distanţa de la maximă la faptă), mulţumită ei e totuşi pe cale de a se apropia de sfinţenie" (1992, p. 94). Perfecţionarea omului nu se face nici instantaneu, nici definitiv. Ea este asigurată printr-o proiecţie infinită a omului în spaţiul perfecţiunii. Morala creştină, de pildă, este „morala exaltării, morala dragostei şi a dorinţei infinite. Ea vrea să fim perfecţi precum Dumnezeu perfect este. Ea porunceşte spiritului să se dezlipească de materie, după cum fluturele zboară din crisalida sa : căci natura umană finită nu poate să conţină spiritul infinit" (Boutroux, pp. 83-84). Coabitarea cu divinitatea presupune o permanentă conversiune. Începutul iluminării şi al conversiunii poate fi

spontan, inundând dintr-odată fiinţa, ca în cazul lui Saul, viitorul mare apostol Pavel. Violenţa acestei iluminări este proporţională cu rezistenţa adversităţii.

Structurile spaţio-temporale, ca şi ritmurile cosmice integrative îşi pun pecetea chiar şi asupra individului autodeclarat nereligios. Atât timp cât vor dăinui noaptea şi ziua, iarna şi vara, precum şi regularităţile umane adiacente acestor ritmuri, viaţa omului va fi învăluită în faldurile sacralităţii. Chiar şi crizele omului modern sunt de natură religioasă, în măsura în care acestea acuză absenţa unui sens, ştiut fiind faptul că religia, în esenţă, îl propulsează pe om în vecinătatea unui sens şi a unei împliniri fecunde.

Transcendentul conferă valoare şi semnificaţie imanentului. Într-o lume lipsită de orizonturile transcendente, totul se poate întâmpla. Idealul libertăţii autodeterminate alimentează tendinţele antropocentriste în această lume marcată de secularizare. Cufundarea totală în real, în evenimenţialul comun, provoacă o mare nelinişte care duce la dezorientare. Toate bucuriile lumeşti se ofilesc sau îşi declină limitările, suficienţele. „Mai devreme sau mai târziu, gândirea, arta, viaţa socială se opresc la o limită dincolo de care trebuie să alegi : sau te instalezi în infinitul propriei imanenţe, îmbătându-te cu deşertăciunea acesteia, sau te eliberezi de sufocantele ei limitări, oglindind transcendenţa în apele ei limpezi. Dumnezeu nu a vrut ca Împărăţia Lui să nu fie accesibilă decât dacă treci prin haosul acestei lumi ; transcendenţa nu este un corp străin transplantat în trupul lumii, ci revelaţia profunzimii ascunse a lumii însăşi" (Evdokimov, 1992, p. 135). Unii vorbesc despre caracterul totalitar al creştinismului „nu pentru că el impune fidelilor săi o doctrină uniformă asupra tuturor subiectelor posibile. Totalitarismul creştin este de altă natură : există o credinţă comună şi nu un răspuns comun la toate întrebările" (Montcheuil, 1959, p. 159). Transcendenţa de inspiraţie creştină este un liant, o călăuză a sensurilor şi comprehensiunii umane. Atitudinea religioasă permite omului să atingă plenitudinea umanităţii. Omul, de unul singur, nu se va înţelege şi nu va înţelege lumea lui dacă nu îl va ralia pe Dumnezeu tuturor existenţelor. „Omul religios este omul prin excelenţă şi, dintre toate caracteristicile lui, cea religioasă le comandă pe toate celelalte, discriminându-le şi determinându-le" (Meylan, 1939, p. 257).

Ieşirea dintr-un cerc existenţial malefic, cel al absolutei autodeterminări, poate fi garantată prin raportarea la Fiinţa Supremă. Tot ce există se justifică numai în raport cu absolutul, care constituie originea existenţială a omului şi de unde rezultă şi dimensiunea institutiv-acţională a religiei. Mircea Eliade ataşează fiecărei religii o ontologie adiacentă. Religia nu numai că vorbeşte despre o lume, dar instituie o lume. „Ea arată ceea ce este *realmente* şi făcând aceasta întemeiază o lume care nu este evanescentă şi incomprehensibilă" (1991, p. 124). Omul care rupe orice relaţie cu transcendentul este un om „fără Dumnezeu", descentrat axiologic, fără repere, fără orientare valorică.

Vocaţia educativă a religiei se mai manifestă şi pe alt plan. Corpusul ei ideatic se actualizează în ritual, iar acesta trezeşte şi menţine sentimentul participării. Repetarea gesturilor paradigmatice, în contextul liturgic, formează şi cimentează unitatea grupului social, imprimându-i o anumită identitate confesională, culturală sau naţională.

Resorturi axiologice ale experienţei sacrului

Educaţia omului este autentică atunci când se bazează, dar şi fundamentează un sistem axiologic individual, congruent, relativ imperturbabil, incluzând valori fundamentale,

constante, care să scape perisabilităţii şi facticităţii cotidiene. Condiţionările cotidiene la care este supus individul, dincolo de realizarea (eventuală) a unui confort efemer, contribuie din plin la eroziunea spiritualităţii, a simţului critic şi a sentimentului responsabilităţii. Din păcate, societăţile noastre utilitare acordă prea puţină importanţă educării individului în spiritul valorilor autentice şi structurării unui fundament spiritual întregii sale desfăşurări.

Existenţa noastră nu se poate reduce la coordonatele strict materiale. Materialitatea poate deveni, uneori, un corsaj şi o piedică a plenarei manifestări a spiritualului, a sensului acestuia. Cum scrie Jean Borella, „departe de a corespunde unei victorii asupra vagului şi imaginarului şi unei cuceriri de real şi concret, reducţia materialistă a lumii la pura corporalitate este o adevărată «dezincarnare», o adevărată pierdere a sensului realului, un triumf al abstracţiei şi conceptualului. Nu aflăm aici nici un paradox, căci corporalul simplu nu este în el însuşi decât o limită, aceea a lui aici-şi-acum, este ultimul grad al fiinţei în afara căreia nu te mai întâmpină decât neantul" (Borella, 1995, p. 198). Existenţa nu este numai de ordinul concretului, al observabilului, ci şi al potenţialităţii şi dezirabilităţii. Există nu numai ceea ce fiinţează ca atare, ci şi ceea ce poate fi, ceea ce vreau eu să fie sau am nevoie.

Raportarea omului la un plan valoric superior, stabil şi coerent, cum este cel al valorilor religioase, este necesară şi deosebit de fertilă în zilele noastre. „Marcaţi de o situaţie atât de complexă, foarte mulţi dintre contemporanii noştri au destule greutăţi în a discerne valorile permanente; în acelaşi timp, ei nu ştiu cum să le armonizeze cu descoperirile recente. O nelinişte îi urmăreşte şi ei îşi pun întrebări, cu un amestec de speranţă şi angoasă, asupra evoluţiei actuale a omenirii. Aceasta îi aruncă omului o sfidare; de aceea el este obligat la un răspuns" (Concile œcuménique Vatican II, 1966, p. 33). Fără relaţionarea la o dimensiune profundă a existenţei, şi anume cea conturată de lumea valorilor, înseşi activitatea şi viaţa omului îşi pierd din substanţă. Pentru existenţa umană, lumea valorilor în general este un punct de sprijin în univers, un temei ineluctabil pentru generarea unui surplus de energie spirituală, care ar putea perfecta întreaga existenţă umană. Investiţia în spiritul uman, prin educaţie, are consecinţe inepuizabile. Dacă omul şi-ar înnobila mai atent spiritul, atunci şi ceea ce ţine de existenţa sa concretă ar fi mai uşor şi mai bine realizat. Forţa omului nu derivă dintr-o precaritate a exteriorului care trebuie pregătită sau exploatată de spirit; superioritatea sa ţine mai mult de o disponibilitate funciară către autonomie, specifică interiorităţii. Eul veritabil este cucerit atunci când propria noastră viaţă este condusă către autonomie. „Omul poartă lumea lăuntric, spiritual, tot aşa cum o poartă Creatorul în gândirea şi dragostea Sa. Omul îşi construieşte un univers spiritual, o viaţă interioară; aceasta îl determină, îl defineşte. Iar în lumea lui interioară, vederea spirituală creşte cu fiecare întrebare şi răspuns despre fiinţe şi lucruri, cu fiecare înţeles nou dobândit despre lumea lui Dumnezeu, atât de imensă, de inepuizabilă şi care i se deschide, i se oferă" (Galeriu, p. 67). Omul este dedicat finalităţii, scopurilor, valorilor. Nu el se adaptează la lumea externă, ci aceasta se mulează conform unei finalităţi instituite în spiritul său.

Valorile religioase fortifică interioritatea şi-l direcţionează pe individ spre cucerirea unei lumi veritabile, întemeiată pe autonomie morală. După Louis Lavelle, viaţa fără religie echivalează cu viaţa neautentică şi cu existenţa descentrată axiologic. Nu există valoare care să nu implice, în cele din urmă, un caracter religios. „Religia – consideră filosoful valorilor – este actul care transcende oricărui relativ, ea găseşte în locul neantului acest absolut al actului la care ne face să participăm şi care absolutizează şi valorizează orice relativ" (1954, p. 492). Valorile religioase sunt valorile prin excelenţă, deoarece:

- toate valorile autentice aparţin credinţei ; valorile credinţei ne obligă să trecem dincolo de sensibil, printr-un act de consimţământ pur, sensibilul fiind o cale de acces spre transcendent ;
- valorile religioase presupun subordonarea faţă de un principiu care ne depăşeşte, dar care are demnitatea de a regla şi valida comportamentele şi raţionamentele noastre ; religia este singura instanţă pe care omul o acceptă atunci când este judecat. Religia nu rezidă numai în sentiment, şi nici numai în gândire. Ea face să „coboare" absolutul valorii în datul concret şi în relativ. Ea asigură comunicarea permanentă a transcendentului cu imanentul (1954, p. 499).

La valoarea religioasă se poate accede în intimitate şi prin punerea în paranteze a unei părţi din sinele participanţului la actul sacru. După cum apreciază Tudor Vianu, în procesul apropierii de divinitate pot fi întâlnite două atitudini : una de *înălţare*, de raportare la ceva mai presus de noi, şi alta de *adâncire*, de interogare a propriei subiectivităţi. Valorile religioase fac parte dintr-un grup mai larg, acela al valorilor-scopuri absolute, spirituale, folositoare individului şi omenirii. Valorile religioase nu sunt integrabile, nu se structurează pe baza altora, ci sunt integrative, în sensul că înglobează, unifică, constituie într-un tot solidar şi coerent toate valorile cuprinse de conştiinţa omului. „Prin valorile religioase se înalţă arcul de boltă care uneşte valorile cele mai îndepărtate, adună şi adăposteşte pe cele mai variate. Un individ poate cuprinde mai multe valori, pe cele mai multe dintre ele, dar legătura lor unificatoare va lipsi atât timp cât valoarea religioasă nu li se adaugă" (Vianu, 1982, p. 102). După cum putem observa, punctul de vedere al lui Vianu este coextensiv cu cel al lui Lavelle.

Valorile sacre se prezintă deci ca o emanaţie a orizontului transcendent. Există o normativitate puternică, în calitate de dat aprioric, ce întreţine manifestările credinţei. Cum arată Raymond Polin (1961, p. 233), normele religioase determină supunerea şi ascultarea faţă de un transcendent necondiţionat. De aceea, acţiunea impusă de normele sacre este întotdeauna lipsită de o serie de antecedente axiologice (judecăţi, ierarhii, axiome) şi poate degenera relativ uşor într-o conduită mecanică sau servilă. Este momentul în care ne putem întreba totuşi dacă nu cumva individul care se cantonează exclusiv (teoretic se poate admite această situaţie) spre valorile religioase – respingând cu obstinaţie toate valorile laice autentice, de pildă – nu se autoexclude dintr-un perimetru existenţial polimorf din punct de vedere axiologic.

Educaţia religioasă construieşte, pe lângă baza de cunoştinţe datorate educaţiei secularizate, şi ceva în plus : ea are în vedere şi *de ce*-ul vieţii, al existenţei, întrebarea întrebărilor dintotdeauna. Pregătirea pentru întâmpinarea şi raportarea la divinitate are repercusiuni benefice asupra înţelegerii şi raportării eficiente la realitate.

Omul nu este o prezenţă unidimensională, pur intelectuală, ci şi o fiinţă ce *simte*, *trăieşte* realitatea şi prin alte tipuri de raporturi, întreţinute cu aceasta, direct sau indirect. „Sentimente de supunere şi de veneraţiune – scrie Fr. Paulsen –, de dorul desăvârşirii de care i se umple inima în faţa naturii şi istoriei determină mai nemijlocit şi mai adânc legătura lui intimă cu realitatea, decât o pot face ideile şi formulele ştiinţei. Din ele răsare încredinţarea că lumea nu este un joc fără noimă al unor forţe oarbe, ci revelaţia a ceva bun şi mare, pe care cu bucurie poate să-l recunoască drept înrudit cu propria sa natură intimă. Căci aceasta este esenţa proprie oricărei credinţe religioase, anume încredinţarea că în aceea ce eu iubesc şi cinstesc ca ceea ce e mai înalt şi mai bun, mi se relevă natura adevărată a realităţii, siguranţa că binele şi perfecţiunea, spre care se îndreaptă dorinţa

cea mai adâncă a voinţei mele, sunt temelia şi scopul tuturor lucrurilor" (1924, p. 27). Ascultarea de o instanţă supraomenească este binefăcătoare. Dacă există o frică faţă de Dumnezeu, aceasta nu este depresivă, ci benefică ; ea acţionează ca o putere de înfrânare şi control, fiind antemergătoare conştiinţei morale. „Legile omeneşti – scrie George Bota – sunt abstracţiuni puse în fraze, în cuvinte şi nu au posibilitatea, oricare le-ar fi puterea, să urmărească pe om în toate acţiunile sale. Ele nu pot reglementa decât exteriorul fiinţei omeneşti sau foarte puţin interiorul. Sunt atâtea mijloace să te furişezi, să scapi de ochiul legilor omeneşti" (1929, p. 33). „Ochiul" lui Dumnezeu este o supranormativitate care dă sens şi consistenţă normelor umane.

Vom conchide spunând că acum, ca şi la începutul secolului, rămâne la fel de actual gândul profund al filosofului R. Eucken : „Epoca noastră conţine evident probleme mari ; aceste probleme pot fi rezolvate numai dacă viaţa noastră este mişcată *dinăuntru în afară*" (1924, p. 28). Şi ce mijloace mai eficiente pot fi invocate, pentru reformarea spiritului omului şi al comunităţii, decât educaţia şi religia, educaţia în favoarea valorilor autentice şi credinţa noastră comună – creştinismul ?

Specificul educaţiei religioase

Educaţia religioasă nu va rămâne o problemă specifică fiecărui individ ; ea cere o rezolvare a comunităţii şi instituţiilor care o deservesc. Cum şcolii îi revin sarcini pe direcţia dezvoltării şi formării intelectuale, morale, estetice, patriotice etc., de ce ar rămâne pe dinafară educaţia religioasă ? Nu avem nevoie, oare, de un om complet, bogat echipat sufleteşte şi intelectual ? „Primul serviciu pe care religia îl poate face şcolii este ca şcoala să poată restaura în elevi integritatea raţiunii, a raţiunii naturale – scrie filosoful Jaques Maritain. Atât timp cât învăţământul, în ansamblul său, prin şcoală, cât şi prin universitate, este impregnat de o filosofie generală care nu se dăruieşte decât experienţei sensibile, faptelor şi cifrelor, dezagregă raţiunea şi neagă puterea proprie de percepţie, ca şi certitudinile cele mai valabile de care inteligenţa umană este capabilă – şi prima dintre acestea este cunoaşterea raţională a existenţei lui Dumnezeu ; atât timp cât se va cultiva o informaţie haotică în locul unei cunoaşteri integrate şi a unei unităţi spirituale, baza şi aşezămintele naturale pe care convingerile religioase le pot cultiva la tineri rămân ingrate şi sterile" (Maritain, 1969, p. 154). Astfel, educaţia religioasă ar putea atenua din unilateralitatea deplasării spre raţionalitatea sau pragmatismele excesive, în beneficiul unei culturi a sufletului şi spiritualului, atât de necesară oamenilor secolului nostru. Educaţia religioasă şi catehizarea presupun o introducere a subiectului în marile mistere, facilitând întâlnirea şi înţelegerea religiei şi tradiţiei creştine. Experienţa religioasă îl face pe om să înţeleagă şi să acţioneze mai bine, îl invită la reflecţie, îl luminează interior. Religia este, înainte de toate, un sistem de norme morale ; ea răspunde unei exigenţe supreme şi fundamentale : ascultarea şi supunerea faţă de transcendenţă. „Dumnezeu nu mai este adorat şi temut ca un stăpân, ci e iubit ca un tată. Fiecare din noi se poate simţi una cu dânsul ; şi viaţa creştină e traiul la un loc cu Dumnezeu" (Boutroux, p. 59). „Creştinismul nu este un simplu codice moral, ci un răspuns structural al vieţii noastre atunci când ne confruntăm cu o alteritate, invitându-ne să trăim în armonie cu ceilalţi" (Greeley, 1978, pp. 14-15). Creştinul înţelege viaţa în plenitudinea ei prin „dragostea nesfârşită şi plină de lumină, care face bucuria vieţii prezente şi ne este o garanţie şi o

anticipare a fericirii veşnice. Viaţa creştină este, prin urmare, viaţa fericită" (Boutroux, p. 61). Nu este vorba de o searbădă fericire trecătoare, ci de o stare de beatitudine şi de încredere în tine, în alţii, în prezent, în viitor.

Educaţia religioasă are drept obiectiv cultivarea şi dezvoltarea religiozităţii la individul copil sau adult. Esenţa religiei constă în fenomenul de credinţă. Religiozitatea este o stare psihică derivată din credinţa într-un principiu suprem, etern şi imuabil. Este religioasă acea persoană care este convinsă că întregul univers este stăpânit şi direcţionat de o putere absolută şi imperturbabilă: Dumnezeu. De aici derivă şi sentimentul de respect şi de veneraţie faţă de această instanţă transcendentă. Sfinţenia este corolarul vieţii religioase şi constituie întruparea *in actu* a cumulului de trăiri şi sentimente, respectiv interiorizarea acestora şi convertirea lor în acte de viaţă. Orice act religios mai implică o serie de elemente, cum sunt noţiunile, simbolurile, concepţiile de viaţă sau morale, dogmele, axiomele, idealurile, convingerile, comportamentele etc. Ca practică paideică, educaţia religioasă creştină, de pildă, are ca proiect formarea şi desăvârşirea profilului moral-creştin, însumarea la nivelul uman a unor virtuţi inspirate de exemplaritatea divină, într-un fel „dumnezeirea" omului, în măsura „coborârii" acestui atribut la dimensiunea şi condiţia umanului. „Educaţia religioasă – scria Ion Găvănescu la începutul secolului – este producerea şi dezvoltarea acelui sentiment superior de legătură între om şi ceva mai presus de omenire, mai presus de raporturile ei pământeşti, mai presus de toate interesele vieţii trecătoare; sentiment de legătură cu ceva veşnic şi nesupus concepţiei noastre spaţiale, un suflet, un principiu, o lege, o putere care stăpâneşte şi cârmuieşte totul" (1923, p. 508). O definiţie demnă de reţinut a educaţiei religioase o aflăm şi în *Catehetica* părintelui profesor D. Călugăr: „Educaţia religioasă creştină este o acţiune specific umană, care se desfăşoară conştient de către un educator, conform unui plan şi unei metode bine precizate. Ea este susţinută de iubire, de încredere, de libertate şi de harul lui Dumnezeu, şi are drept scop *realizarea caracterului religios-moral cu desăvârşirea lui în personalitatea creştină* (subl. n.)" (1984, p. 75).

Din definiţiile de mai sus, dar având în minte şi alte încercări de surprindere a specificului educaţiei religioase, se pot extrage următoarele trăsături ale acesteia:

- doar omul poate fi educat în perspectivă religioasă; această latură formativă, ca şi educaţia în general nu pot fi apanajul lumii animale;
- presupune, în afară de om, prezenţa dimensiunii transcendente, a unui factor informant mai presus de om şi de lume;
- în formarea religioasă a omului, libertatea este premisă şi rezultat al actului paideutic; este exclusă orice formă de constrângere sau supunere;
- educaţia religioasă presupune o serie de tactici procedurale şi metodologice deliberate şi conştiente, dimensionate de factorii care înfăptuiesc o atare educaţie;
- intenţionalitatea acestei laturi a educaţiei este imprimată şi de prezenţa unui scop, a unui proiect al devenirii personalităţii umane în perspectiva unor valori ce merită să fie încorporate de individul copil sau adult.

Care ar putea fi temele incluse într-o programă de religie? Referindu-ne la creştinism, acestea ar trebui să se muleze pe dimensiunile fundamentale ale religiei în cauză:

1. *Dimensiunea biblică*. La nivelul programei, trebuie să se regăsească teme extrase din Vechiul şi Noul Testament împreună cu o serie de lămuriri şi valorizări suplimentare. Prezentarea selectivă a capitolelor principale ale Bibliei se dovedeşte a fi deosebit de necesară.

2. *Dimensiunea istorică*. Este necesar să fie degajate o serie de teme care să prezinte apariţia, fundamentarea şi evoluţia creştinismului pe coordonatele istorice. Integrarea creştinismului în istoria omenirii, ca şi în evoluţia mişcărilor religioase mondiale constituie o cerinţă ce se cere a fi respectată atunci când se proiectează o programă de studiu pentru disciplina Religie.
3. *Dimensiunea dogmatică*. Orice religie se prezintă ca un corp unitar de idei, de dogme care îi sunt specifice. Aceste elemente ideatice se cer a fi prefigurate fie la nivelul unor teme speciale, fie disipate în mai multe secvenţe curriculare. Adevărurile revelate ale creştinismului, fondul axiomatic al credinţei, al tradiţiilor stratificate sunt elemente deosebit de necesare pentru formarea culturii religioase şi pentru structurarea credinţei în plan individual, subiectiv.
4. *Dimensiunea tradiţiilor*. Religia creştină se prefigurează atât în Sfânta Scriptură, cât şi în Sfânta Tradiţie (cel puţin în confesiunile ortodoxă şi catolică). O întreagă înţelepciune şi un larg evantai de modele formative sunt prezente în scrierile patristice, în vieţile exemplare ale sfinţilor, martirilor şi marilor trăitori ai creştinismului. Experienţele patristice şi filocalice, desigur nu prezentate in extenso, ci selectiv, prin aducerea în atenţie a ceea ce este relevator pentru situaţiile didactice concrete.
5. *Dimensiunea ritualică*. Creştinismul este nu numai învăţătură, ci şi practică, celebrare, activitate cultică. Fiecare element sacramental poartă o semnificaţie spirituală adâncă, ce merită să fie cunoscută şi respectată. De aceea, trebuie prezentate tainele (sacramentele) credinţei creştine cu semnificaţiile adiacente : Botezul, Mirungerea, Pocăinţa, Împărtăşania, Preoţia, Nunta şi Maslul. De asemenea, se cer a fi prezente în curriculum cunoştinţe despre rugăciune, practici religioase, forme de administrare a sacrului în diverse circumstanţe.
6. *Dimensiunea antropologică*. Credinţa creştină este o religie pentru om, pentru desăvârşirea şi mântuirea (salvarea) omului. Ea nu este o teorie searbădă, abstractă, ci este un răspuns la întrebările bine puse de către om. Probleme de felul : sensul omului pe pământ, viitorul şi soarta omenirii, relaţiile dintre comunităţi, salvgardarea ecologică, bolile endemice, criza existenţială, derivele individuale sau colective etc. trebuie incluse într-o programă de religie. Marile probleme ale epocii se cer a fi resemnificate şi din punct de vedere spiritual (precum chestiunea războiului, rasismului, avortului, a bolii SIDA, a relaţiilor dintre sexe, a eugeniei, eutanasiei etc.).
7. *Dimensiunea morală*. Religia creştină presupune o evidentă dimensiune etică. Ea nu numai că aduce în atenţie şi ratifică o realitate (cea transcendentă), dar recomandă şi sugerează un traseu moral, un model existenţial de perfecţionare morală în vederea accederii la un statut existenţial superior. Preceptele şi parapolele cu conţinut etic, prezente în programa de religie, au o funcţionalitate formativă deosebit de importantă. Valorile etice apar ca răspunsuri dezirabile ce se cer interiorizate de persoane pentru a se împlini din punct de vedere spiritual.
8. *Dimensiunea socială*. Creştinismul nu este o religie individualistă, egoistă, ci cheamă şi îndeamnă la mărturisire colectivă, la trăire împărtăşită. Creştinismul se trăieşte la modul esenţial în relaţie cu alţii sub forma vizibilă şi organică a Bisericii. La rândul ei, Biserica nu este o instituţie închisă, suficientă sieşi, ci este deschisă problemelor comunităţii, implicându-se în noi formule de activism şi civism contemporan : problema asistenţei sociale, a implicării politice, a mecenatului cultural, a relaţiilor internaţionale etc. Toate aceste aspecte merită să fie prezentate, măcar fragmentar, prin teme sau subteme specifice, la nivelul programei şcolare.

Educaţia religioasă se poate realiza direct, prin instrucţie, prin însuşirea teoretică a fenomenologiei religioase, a adevărurilor de credinţă cuprinse în marile scrieri sau canoane (Sfânta Scriptură, Sfânta Tradiţie etc.). Dar ea se poate insinua şi prin modelare, prin educarea caracterului şi a voinţei, prin formarea personalităţii religioase. Cunoaşterea Evangheliilor – de pildă – este necesară, dar nu înseamnă încă educaţie, împlinire fecundă a fiinţei. Pentru individ, învăţăturile cuprinse în aceste scrieri trebuie să devină act autoconsimţit al asimilării valorilor la nivelul comportamentului. „Religia are menirea să încingă mijlocul copilului cu adevărul şi să-l îmbrace cu zaua dreptăţii" – cum plastic scrie Gh. Tomulescu (1933, p. 5). „Problema de căpetenie a învăţământului religios este primirea vioaie şi însuşirea reală a acelor adevăruri religioase din care reiese, ca un mod firesc, practica virtuţii prin împlinirea datoriilor creştineşti. În acest învăţământ, totul atârnă – aşadar – de tendinţa ca el să fie simţit, interiorizat şi ca orice învăţământ fără suflet, fără inimă şi orice recitare fără gândire şi fără simţire, să fie din capul locului înlăturate" (Tomulescu, 1933, p. 10). În mai toate încercările de teoretizare a educaţiei religioase se insistă asupra dimensiunii practice, a necesităţii convertirii faptelor de conştiinţă în fapte de conduită, în activităţi concrete, în virtuţi exemplare.

Educaţia religioasă trebuie să se sprijine pe autonomizarea persoanei şi să confere libertăţii umane un sens superior. Ea nu va încerca să-l izoleze sau să-l excludă pe om din universul profan, laic. Laicitatea autentică nu înseamnă o respingere a religiozităţii. „Ea este refuz al confuziei domeniilor, refuz al intervenţiei principiilor sau al forţelor religioase într-un domeniu – politic, ştiinţific sau un altul – care nu ţine de ele" (Vandermeersch, 1985, p. 62). Ultimele concilii ale Vaticanului exaltă o educaţie religioasă în care libertatea de conştiinţă să fie valoarea supremă. Omul este liber să creadă, dar, la fel de bine, este liber să nu creadă sau să creadă altfel decât congenerii lui. Conştiinţa religioasă este necondiţionată, iar răspunsul prin credinţă al omului faţă de Dumnezeu va fi voluntar. Dacă libertatea nu are o valoare absolută, ea nu mai are nici un sens. Scopul oricărei educaţii religioase autentice se conturează ca un nou umanism în cadrul căruia omul se defineşte prin libertate şi responsabilitate în faţa sinelui, a comunităţii şi a istoriei.

Unii observatori convin că ruptura dintre religie şi viaţă constituie sursa dezordinii spirituale de care mulţi suferă astăzi. Dacă această ruptură este programatică şi începe din copilărie, şansele spiritualizării depline se realizează mai dificil. Este dreptul copilului sau al adolescentului de a fi instruit chiar de către şcoală în perspectiva valorilor religioase, care joacă un rol esenţial în viaţa omului. „Demnitatea inalienabilă a omului, libertatea, justiţia, solidaritatea, pacea rămân impregnate de spiritul creştin. Fără conţinutul lor creştinesc, ele ar fi şi sunt concepte formale, echivoce, care pot fi manipulate după voinţă... Mesajul creştin dă nu numai un răspuns teoretic-abstract, ci unul extrem de practic şi concret la problema valorilor şi normelor fundamentale" (Kung, 1988, p. 21). Dacă ne propunem să realizăm un om care să aspire la desăvârşire, atunci nu se va ocoli spiritualizarea sa prin introducerea metodică în religia în care s-a născut sau la care a aderat. Nu mai poţi fi astăzi om cultivat şi moral, o persoană integrală din punct de vedere psihic şi comportamental, fără cunoaşterea şi profesarea unor valori pe care religia le promovează mai mult decât alte forme de spiritualitate.

Educaţia religioasă contribuie din plin la formarea individului, la implicarea lui responsabilă în viaţa activă şi în social. Şcoala publică laică susţine că formarea civică şi patriotică nu ar avea nici o tangenţă cu instruirea religioasă a tânărului. Relativismul social şi ideologic îşi are sorgintea şi în precaritatea referinţelor religioase la care este racordat individul. Când nu accepţi principii prime, eterne, intangibile, crezi că totul îţi

este permis. Societatea democratică pluralistă trebuie să fie permisivă față de educația religioasă instituționalizată, ca o manieră de cunoaștere și racordare opțională la sisteme de valori alternative. Locul religiilor în școală se mai justifică și prin asigurarea unei culturi generale integrale, ca o componentă indispensabilă a comportamentului solidar, civic superior.

Dimensionată și realizată în acord cu necesitățile psihice specifice fiecărei vârste în parte, educația religioasă are mai întâi o funcție informativă, respectiv de punere la dispoziția elevilor a unui set de cunoștințe specifice, cu caracter teologic, dogmatic, liturgic, de istorie și filosofie a religiilor, dar și un pronunțat caracter formativ, de interiorizare și traducere în fapte de viață a normelor religioase. În ultimă instanță, religia va oferi omului un ansamblu de valori spirituale, de ordin moral – dar nu numai – care-l va ghida în toate întreprinderile sale, inclusiv în cele cu implicații pragmatice. Interiorizarea valorilor spirituale religioase se va finaliza printr-o serie de comportamente ale copilului în relațiile cu propriul eu, cu alții și cu transcendența. Trebuie insistat asupra faptului că educația religioasă nu se va desprinde de alte laturi ale educației care cultivă spiritul; ea este legată de educațiile estetică, morală, civică pe care le fortifică și din care își extrage, secvențial, unele premise și temeiuri. Educația religioasă reprezintă un aspect al educației pentru valori, un moment al instrucției integrale. Raportul dintre informativ și formativ în cazul educației religioase se va stabili circumstanțial, în funcție de premisele de la care se pleacă în concretizarea acesteia, de particularitățile de vârstă și cele individuale ale copiilor și tinerilor, de contextul cultural în care se realizează ea, de specificitatea demersului curricular care se derulează la fiecare lecție în parte.

Prin educația religioasă se asigură un sens al vieții credincioșilor, o direcție și un mod de a exista, o perspectivă care depășește imediatul faptic. „Se poate observa că oamenii care trăiesc numai pentru scopuri de perspectivă scurtă trăiesc greșit și, până la urmă, trebuie să se confrunte cu prostia unei astfel de orientări în viață. Mulți dintre ei ajung să apeleze la consilierea spirituală tocmai pentru că au ajuns să vadă că «sensul», în ultimă instanță fără sens, pe care și-au bazat viața, nu mai are nici un sens pentru ei. În cele din urmă, ei ajung la punctul în care trebuie să recunoască împreună cu Ecleziastul: «Tot ce am făcut este deșertăciune»" (Adams, 1993, p. 37). Captarea unui sens ține, în mod evident, de formarea religioasă.

Idealul educației religioase nu poate fi decât unul integralist; el constă „în a cultiva toate forțele de care dispune omul ca ființă psihofizică, precum și valorile ideale menite să inspire pe cele dintâi și să le dea direcție; cu alte cuvinte, educația va tinde continuu la realizarea valorilor ideale și la idealizarea forțelor reale, deci la idealismul activ" (D. Radu, 1990, p. 32). Educația creștină urmărește realizarea comuniunii omului cu Dumnezeu, ceea ce presupune din partea omului o permanentă purificare de patimi și o creștere în virtute. Acest lucru se realizează prin participarea activă a individului la activitățile bisericii, în primul rând la cele cu caracter spiritual. Prin educația creștină se urmărește formarea și perfectarea a două componente de bază: sufletul și trupul. În tradiția creștină, trupul nu este un simplu depozitar sau o umbră a sufletului, ci un element esențial al naturii omenești care merită un tratament special. Desigur, sufletul deține supremația, el primește cea mai mare atenție, dar nu disprețuind natura fizică a omului.

Formarea caracterului și a personalității desăvârșite este ținta prioritară a educației religioase. Spre acest ideal se ajunge prin scopuri care urmăresc cunoașterea și interiorizarea unor valori morale, estetice, intelectuale care, îngemănate, strânse laolaltă, pot garanta atingerea finalității propuse. F.W. Foerster, în lucrarea *Școala și caracterul*, cere ca în școală îngrijirea morală a sufletelor să fie așezată pe o temelie religioasă. Căci nu

poate exista o cultură a conştiinţei fără un cult al misterelor religioase. Sufletul uman şi-a aflat destinul suprapământesc pe baza mărturisirilor şi a experienţelor religioase. „Cu cât influenţa din ce în ce mai mare a liberei cugetări va îndepărta şcoala laică de cura de suflete, religioasă, pentru a îndruma numai înspre partea intelectuală, cu atât mai mult institutorii laici vor simţi că fără inspiraţii morale înalte, şcoala, organizarea şi rezultatele ei nu-s decât mecanisme cărora le lipseşte ceva şi care, din lipsă de putere vitală, vor ajunge să se oprească din mers... Orice educaţie pentru viaţa civică cere neapărat şi cultura conştiinţei... Religia vorbeşte singură limba primitivă a sufletului, care n-ar putea să renunţe la a o asculta" (Foerster, p. 222). Şi perceperea estetică a realităţii sau a artei este facilitată de prezenţa fiorului metafizic, de adâncimea sentimentului nutrit faţă de transcendenţă. Religiozitatea se poate transfera şi difuza înspre sferele cele mai diverse ale acţiunii umane. Până şi economicul poate fi dimensionat religios, prin impregnarea lui cu o serie de exigenţe moral-religioase care-i pot asigura o nouă demnitate, atenuând sau aneantizând mercantilisme sau pragmatisme împinse până la extreme inumane. Cum remarcă Marc Oraison, posesia în sine nu devine o valoare morală ; proprietatea „privată" devine cel mai adesea „privantă", în sensul că ea presupune o deposedare a altuia (1970, p. 52). Achiziţionând un Rembrandt, îi privez pe alţii de posibilitatea de a-l contempla.

Educarea tineretului în spirit religios este şi o problemă de îmbogăţire şi continuitate spirituală la nivel individual sau social. O societate izbândeşte şi rezistă în istorie şi prin forţa religiei pe care o practică. Misionarismul nostru creştin, urmărind întărirea credinţei şi apărarea împotriva sectarismului şi ateismului de factură destructivă, ar putea favoriza educaţia religioasă. Să ne gândim la istoria românilor, în care credinţa creştină a jucat rolul de scut şi factor de rezistenţă în faţa vitregiilor vremurilor.

Tendinţa împlinirii fiinţei umane este presupusă de conştiinţa religioasă. Impactul acesteia faţă de climatul social este de netăgăduit. Datorită religiei, omul şi societatea se înscriu pe făgaşul progresului firesc. „Punctul de plecare al educaţiei creştine - scria S. Mehedinţi - e acesta : perfecţiunea nu e cu putinţă, e posibilă totuşi *perfecţionarea*. A face deci din poporul nostru un popor de sfinţi, asta nu stă în cadrul firii omeneşti. Să-l apropiem însă de învăţăturile Evangheliei, asta se poate oricând" (1935, p. 27). Şi tot cunoscutul om de cultură invocat atrăgea atenţia asupra caracterului dăunător al constrângerii în realizarea educaţiei religioase : „Putem merge pe urmele lui Iisus, dar nu prin legi şi regulamente, ci prin *oameni*, punând la posturile de comandă pe cei cu reală înzestrare etică şi impunând maselor *regimul de muncă* cel mai potrivit cu nevoile fazei de civilizaţie şi de cultură în care ne aflăm, pentru a da şi oamenilor de rând măcar bune deprinderi" (1935, p. 42). Calitatea educaţiei religioase este imprimată şi de cea a oamenilor care o realizează.

Desigur că realitatea culturală, în care individul se inserează, nu este întotdeauna favorabilă şi permeabilă spiritualităţii religioase. Mediul de primire al individului manifestă uneori reticenţe sau se dovedeşte ostil religiei. Numai că acest mediu nu trebuie să fie hotărâtor pentru buna expansiune a conştiinţei religioase. Mediul sociocultural de adaptare poate fi, într-un anumit sens, depăşit, ocolit, remodelat. Educaţia nu înseamnă o transformare intempestivă, radicală a omului în funcţie de mediu, ci şi o schimbare a mediului în conformitate cu posibilităţile sau deziderate le individului. Educaţia nu trebuie înţeleasă doar ca o formă de conformism. Se cere a fi depăşită logica naivă, după care se judecă, uneori, importanţa educaţiei pentru valorile credinţei : „Discursul actual se joacă între două logici : religia, problemă privată, când este considerată ca nonintegristă ; religia, afacere publică, atunci când este considerată integristă" (Baubérot, 1990, p. 105).

Nu se cuvine ca religia să devină un instrument de care să ne folosim în funcţie de interese şi circumstanţe trecătoare.

Se ştie că idealul educaţional este o abstracţie, un model funcţional cu forţă ademenitoare pentru individ. El este o „linie de fugă" spre care se îndreaptă acesta, este paradigma perfectă de personalitate pe care şi-o propune o persoană, o societate, o epocă. Chiar dacă idealul este o construcţie abstractă, trebuie să păstreze o legătură cu realitatea, adică să fie compatibil cu alte finalităţi care prezidează socialul, şi se cere a fi pe „măsura" indivizilor concreţi, ca aceştia să tindă, secvenţial, asimptotic spre dimensiunile şi „zările" desăvârşirii idealului. Că ceva din idealul preconizat rămâne irealizabil, aceasta ţine de specificul şi demnitatea lui. Întotdeauna va mai rămâne un „rest", care este de neatins. Idealul religios vizează raportul omului cu Dumnezeu, apropierea fiinţei limitate de fiinţa infinită. Dar apropierea nu poate merge până la identificare. Omul nu are acces la condiţia lui Dumnezeu. Însă el trebuie să ţintească la a ajunge în împărăţia perfecţiunii, ştiind că aceasta este doar o condiţie amânată – prin trecerea pragului acestei vieţi. „Omul, ca persoană spirituală, constituie o breşă în natură ; pentru ca el să depăşească organicul, trebuie el însuşi să meargă să caute idealul pe care-l are a realiza. El dispune de puterea de a cunoaşte obiectiv realitatea şi ceea ce ţine de fiinţa lui. El singur din lume are acces în *regatul adevărului*" (Kriekemans, 1967, p. 84). De aceea, idealul educativ creştin vizează instaurarea perfecţiunii de dinaintea păcatului originar. Prin căderea omului în păcat, s-a stricat ordinea statornicită de divinitate. Cucerirea stării anterioare păcatului săvârşit de protopărinţi se realizează neîncetat, de fiecare fiinţă în parte. Iar această operă se împlineşte – după cum susţin marii teologi – şi prin implicarea graţiei divine. „Suntem chemaţi a ne elibera de tirania instinctelor noastre inferioare. Dar omul, prin el însuşi, nu poate să-şi asume această sarcină. El are nevoie de o *renaştere supranaturală*" (Kriekemans, 1967, p. 87). Iisus Hristos este norma fundamentală, paradigma existenţială de la care se va inspira adevăratul creştin în acţiunile sale. În măsura în care noi ne dăruim Lui, şi Dumnezeu coboară în noi. „Fiţi dar următori ai lui Dumnezeu, ca nişte fii iubiţi" (*Efeseni*, 5,1) – ne cheamă Sfântul Apostol Pavel. Şi acest travaliu se cere a fi făcut „până vom ajunge toţi la unitatea credinţei şi a cunoaşterii Fiului lui Dumnezeu, la starea bărbatului desăvârşit, la măsura vârstei deplinătăţii lui Hristos" (*Efeseni*, 4, 13). Iisus Hristos este modelul formator prin excelenţă. Tradiţia ne îndeamnă să-l imităm pe El, să-I urmăm exemplul şi nu să fim egalii Lui. Hristos este un model care transcende omului ; acesta din urmă pretinde şi caută a-L egala, fără însă a atinge statutul său.

Stă în puterea firii ca tot ce există să aspire către perfecţiune, către atingerea unei plinătăţi care este specifică vieţii înseşi. Alinierea la perfecţiunea emisă neîncetat de divinitate îl înalţă pe om ca individ şi specie, ajungând la o distanţă imensă de cele mai elementare forme de existenţă şi manifestare a materiei. Superioritatea omului rezidă nu în structuralitatea avansată a materiei ce-l compune, ci în spiritul unic ce-l animă. El se dovedeşte a fi, în tradiţia creştină, cea mai frumoasă realizare a Creaţiei de care însuşi Dumnezeu este mândru.

Statutul educaţiei religioase în şcoala românească

S-a ajuns deci la înmulţirea stimulilor culturali de sorginte religioasă prin mass-media, prin conferinţe ale diferiţilor misionari sau prin introducerea unor noi discipline şcolare în planurile de învăţământ. Toate cele relevate în paragrafele anterioare constituie argumente care ne determină să pledăm în favoarea promovării educaţiei religioase. Date fiind

caracterul problematic şi noutatea (relativă însă) a educaţiei religioase în spaţiul nostru spiritual, considerăm că e nevoie de multă precauţie în circumscrierea acestei activităţi. Dacă perimetrul informal (reprezentat îndeosebi prin mass-media) este mai puţin abil din punct de vedere pedagogic, educaţia religioasă, realizată în şcoală, nu poate fi lăsată nici la discreţia amatorismului, nici a prozelitismului, probate fie de foştii propagandişti ateişti, fie de unii preoţi exclusivişti. O credinţă nu se impune, ci se propune cu calm, în linişte şi – deseori – în tăcere. Să ne aducem aminte de ceea ce cerea Gh. Tomulescu, în perioada dintre cele două războaie mondiale, în legătură cu dimensionarea discursului : profesorul „va trebui să evite cu grijă orice pompă retorică, orice emfază şi să caute, dimpotrivă, a fi simplu, dar limpede şi plastic, povăţuindu-se de căldura inimii sale, iar unde nu se poate altfel, de inspiraţia firească... Nici o frază de prisos, nici o vorbărie goală şi nici un formalism fără duh" (1933, p. 10).

De asemenea, să spunem că educaţia religioasă constituie o latură aparte a educaţiei, ce presupune o mare responsabilitate, întrucât se lucrează cu sufletele copiilor. La această operă de restructurare spirituală sunt chemaţi, deopotrivă, clerul (preoţii şi ierarhii bisericii) şi mirenii (profesorii de diferite specialităţi, persoanele cu pregătire teologică şi psihopedagogică). „Se constată că unii dintre mirenii care predau religia, având o anumită pregătire, o fac cu o anumită dăruire şi aş zice chiar cu o conştiinţă, cu o sfială deosebite. Ei bine, tocmai acest lucru se simte de către tineri, de către copii. Nu se transmit doar cunoştinţe, ci se transmit şi convingerea şi chiar starea, spiritualitatea persoanei respective. Avem şi aici nevoie de o reflexie teologică asupra a ceea ce înseamnă o Biserică vie, ca Biserică conştientă de misiunea ei şi care, în acelaşi timp, ştie că prin ea lucrează Hristos în societatea respectivă. Nu trebuie să cădem în triumfalism, dar nici să facem lucrurile doar aşa, în baza tradiţiei, că s-a mai predat religia cândva... Nu e doar o simplă reluare a tradiţiei. Este o Liturghie în istorie, este un eveniment, este un fel de Rusalii în viaţa unui popor" (Î.P.S. Daniel Ciobotea, 1995, p. 158).

Credem că sintagma „educaţie religioasă" este mai corectă şi mai fundamentată ştiinţific decât expresiile „educaţie moral-religioasă" sau „spiritual-religioasă". Educaţia morală (ca şi cea estetică, intelectuală, fizică etc.) constituie o componentă autonomă, care nu se poate „topi" într-o altă latură fără riscul pierderii identităţii proprii ; la fel, educaţia religioasă nu trebuie conexată forţat la o componentă tradiţională numai de dragul de a fi acceptată mai uşor. Fără a nega întrepătrunderile fireşti ale tuturor laturilor educaţiei, insistăm asupra specificităţii şi autonomiei fiecărei componente care merită să fie abordată teoretic, dar şi transpusă practic, în chip relativ independent.

Considerăm că în şcoală nu este benefic să se propună două tipuri de curriculumuri „paralele", cu un conţinut secularizat şi unul religios, ci e necesar un singur curriculum în care elementele celor două tendinţe să fie unificate prin valorile comune ce vor fi infuzate în conţinuturile învăţământului, verificate deja ca oportune şi eficiente. Mai mult decât atât, este necesar a se veghea ca elementele de conţinut ale disciplinelor de învăţământ să fie congruente şi articulate axiologic (de pildă, ceea ce se afirmă la religie nu se va infirma la alte cursuri şi invers). Informaţiile care parvin elevilor nu trebuie să fie antinomice. Este necesară o rigoare critică, o echidistanţă valorizantă cu privire la diferitele religii. Onestitatea şi sinceritatea vor prima, mai ales acolo unde pluralismul cultural şi confesional a devenit o realitate.

Cât priveşte organizarea conţinuturilor, acestea se pot configura în trei modalităţi, cu avantaje şi limite subsecvente. Rămâne ca în funcţie de diferitele evoluţii, de circumstanţele învăţării, de particularităţile de vârstă ale educaţilor să se propună cele mai eficiente soluţii, în cunoştinţă de cauză.

Modalităţi de organizare	Avantaje	Dezavantaje
1. **Curriculum monoconfesional**	• realizează o introducere şi o inserţie spirituală în credinţa de bază ; • elimină punctele de vedere divergente, prezentându-se ca un tot noncontradictoriu şi bine acordat axiologic ; • permite organizarea omogenă a claselor pe confesiuni ; • secvenţial, acest tip de curriculum se poate deschide, la anumite teme şi unor confesiuni diferite, prin realizarea de comparaţii fără prevalorizări negative, critici, poziţionări maniheiste (de tipul : religia noastră este „bună" pentru că a lor este „rea").	• predispune la separarea şi segregarea elevilor pe criterii confesionale (separare „obiectivă", bazată pe afinităţi de interese spirituale, întâlnită în învăţământ în condiţiile organizării modulare, cu discipline opţionale sau facultative) ; • îi lipseşte pe copii de cunoaşterea altor puncte de vedere confesionale sau religioase ; • poate genera tendinţe de desconsiderare şi neacceptanţă în relaţionarea cu altul.
2. **Curriculum interconfesional**	• adună la un loc în clasă pe copiii de confesiuni diferite, predispunând la relaţionări pozitive, dialog, îmbogăţire reciprocă ; • realizează conexiuni spirituale profitabile pentru toţi elevii ; • facilitează respectarea principiului interdisciplinarităţii în învăţământ.	• reduce cunoaşterea în profunzime a specificităţii confesionale ; • dificil de realizat din punct de vedere practic : cine, cât, în funcţie de ce criterii se realizează partajul pe segmente confesionale ? • nu se pretează la clasele mici ; mai întâi, copilul trebuie fixat în credinţa proprie şi apoi se creează posibilitatea deschiderii conţinuturilor spre alte confesiuni sau religii ; • pot naşte suspiciuni sau rezerve din partea părinţilor sau comunităţii religioase.
3. **Curriculum neutral, laicizat (gen „Filosofia religiilor", „Istoria credinţelor religioase" etc.)**	• vine în întâmpinarea caracterului laic al şcolii contemporane (vezi cazul Franţei) ; • atenuează sau elimină tensiunile confesionale la nivelul proceselor educaţionale ; • asigură o conexiune mai directă cu disciplinele clasice pe dimensiunea culturală a acestora.	• relativizează coordonatele confesionale ale elevilor, descentrându-i pe elevi de la confesiunea de bază ; • concurează la pierderea referinţelor religioase ale tinerilor, înstrăinându-i de valorile credinţei ; • diminuează dimensiunea formativă a educaţiei religioase (pe direcţia atitudini, valori, conduite religioase) ; • realizează dublări sau reluări ale unor cunoştinţe, livrate secvenţial la filosofie, istorie, literatură etc. ; • poate fi contradictoriu, prin alunecarea spre poziţionări materialiste, atee (conţinuturile sunt religioase, dar metadiscursul integrator sau axiomele de la care se pleacă rămân ateiste etc.).

Introducerea religiei printre disciplinele şcolare de studiu a generat şi următoarea problemă: educaţia religioasă cade numai în sarcina Religiei sau trebuie să devină un obiectiv şi pentru celelalte discipline? Numai preotul (profesorul de religie) este chemat pentru îndeplinirea acestei sarcini sau şi alţi profesori?

Plecând de la premisa că educaţia religioasă presupune mai multe componente şi niveluri (cunoştinţe, atitudini, conduite), unele dintre aceste achiziţii având o complexitate cu totul aparte – presupunându-se un timp îndelungat pentru stratificarea lor – este cu totul normal ca această latură a educaţiei să fie în atenţia mai multor discipline şi a mai multor profesori. Oricât de profunde şi de diverse ar fi temele abordate la Religie şi oricât de bine ar fi pregătit dascălul de religie, nu se poate spera, numai pe o cale unidirecţională, la formarea unei culturi şi conduite religioase autentice. Dacă educaţia intelectuală sau educaţia estetică beneficiază de mai multe discipline, care, simultan şi parţial, contribuie la structurarea competenţelor specifice, la fel şi educaţia religioasă trebuie să constituie un obiectiv pentru mai multe discipline orientate şi focalizate spre un scop unitar.

Facem observaţia că la ora actuală disciplinele şcolare nu sunt „acordate" cu acest obiectiv, nu sunt fundamentate suficient pe o spiritualitate care să fie în consens cu credinţa creştină. Dimpotrivă, se pot identifica numeroase seturi informaţionale care sunt disjuncte, rupte, în contrasens cu valorile religioase (vezi anumite teme din manualele de biologie, geografie, fizică etc.). Multe discipline şcolare nu numai că nu contribuie la facilitarea formării religioase, ci, dimpotrivă, adâncesc distanţele, prezintă perspective unilaterale de înţelegere, seamănă confuzie sau atacă făţiş fundamente spirituale evidente. Nu pledăm pentru o re-întemeiere religioasă a tuturor obiectelor de studiu – de altfel unele rămân în continuare destul de neutre sau distante faţă de religie (cazul ştiinţelor exacte) –, dar se cere a fi realizată cât mai repede o minimă punere de acord prin reliefarea elementelor comune ce ţin de un fundament transcendent. Multe discipline de studiu, prin chiar temele prescrise de programe, au rămas în continuare „ateizate", prin reliefarea cu obstinaţie a determinărilor materialiste, factualiste şi prin ocolirea deliberată a eventualelor implicaţii spirituale. Elevii sunt introduşi în cele mai abstracte şi sofisticate teorii ştiinţifice, neglijându-se incidenţele şi reverberaţiile spirituale ale respectivelor teorii. Spiritul pozitivist precumpăneşte şi este alimentat în maniere multiple. În loc de cultură ştiinţifică atotcuprinzătoare, tinerii noştri sunt împinşi înspre frânturi explicative izolate pe care nu ştii de unde să le iei, unde să le pui, ce importanţă au.

Astfel, un prim pas al interdisciplinarităţii trebuie realizat prin eliminarea dezacordurilor axiologice (valorice), prin diminuarea elementelor contradictorii care persistă încă în programele şi manualele noastre şcolare. Una dintre cerinţele deontologice este eliminarea rupturilor şi a ambiguităţilor explicative existente încă la nivelul conţinuturilor educative. Nu este drept şi onest ca ceea ce învaţă elevii în cadrul unei discipline să se afle în contradicţie cu altele. Cerinţa poate fi respectată deoarece, privind obiectiv lucrurile, din punct de vedere principial şi constitutiv, nu există incompatibilităţi de netrecut între paradigmele ştiinţifice şi credinţa religioasă. Să luăm cazul teoriei darwiniste, exemplul clasic în această privinţă: în măsura în care teoria invocată este prezentată – într-o manieră ipotetică, informativă – ca una dintre explicaţiile posibile, ca un caz particular, ca un construct teoretic relativ (pentru că mai sunt şi alte teorii despre originea omului), şi nu ca singura teorie „adevărată", ca o dogmă imuabilă, acest model explicativ nu mai contrastează atât de mult cu învăţătura religioasă, iar din punct de vedere didactic prezenţa ambelor perspective (sau chiar a multiplelor perspective) nu mai constituie o slăbiciune deontologică, ci, dimpotrivă, o strategie ce invită la reflexie şi creativitate personală.

Un al doilea pas în introducerea perspectivei interdisciplinare se poate realiza prin scoaterea în evidenţă la fiecare disciplină în parte (fără însă a forţa nota) a dimensiunilor spirituale ale existenţei, a unui fundament valoric ce ne depăşeşte, având valenţe clarificatoare şi integratoare. Chiar şi la cele mai aride discipline de studiu (ştiinţele exacte) se pot identifica noţiuni, explicaţii, teorii care au menirea de a evidenţia fundamente sau rezonanţe valorice ce ţin de credinţa religioasă. La disciplina Fizică, de pildă, se ivesc numeroase prilejuri de recurs la Divinitate, de implicare a unui Regulator prim, generator şi diriguitor a toate câte sunt. Prin regresiuni explicative se ajunge deseori la temeiuri ultime, la axiome asemănătoare cu dogmele promovate de credinţele religioase (termenul de dogmă în acest context nu are nimic peiorativ în sine, el semnificând învăţătura primă, punctul de plecare indiscutabil). Se realizează, astfel, o pregătire prealabilă a elevilor pentru acceptarea unor temeiuri religioase, adică o educaţie religioasă implicită. Dar, pentru aceasta, este necesară schimbarea actualelor planuri şi programe şcolare.

Un al treilea nivel al interdisciplinarităţii în realizarea educaţiei religioase constă în promovarea de către fiecare disciplină separată a unor cunoştinţe sau valori religioase propriu-zise, explicite. Parţial, această modalitate este deja prezentă la discipline precum Istorie, Literatură română, Geografie, Filosofie etc. La Istorie, de pildă, sunt teme sau paragrafe unde se discută realizări de seamă ale spiritualităţii bisericeşti sau ale unor reprezentanţi ai clerului. La fel stau lucrurile şi în cazul Literaturii române, unde avem capitole distincte ce tratează ipostaze literare datorate religiei şi bisericii. Aceste secvenţe sau incidenţe religioase, scoase în relief de autorii de manuale, se pot multiplica fie la una şi aceeaşi disciplină, fie la discipline diferite. Ar fi bine ca acum, când se preconizează o reformare a conţinuturilor şcolare, forurile de decizie să fie conştiente de necesitatea unor deplasări de accente, de concertarea disciplinelor şcolare înspre spiritualizarea mai pronunţată a omului – într-o vreme excesiv de laicizată şi debusolată din punct de vedere valoric.

Modalităţile prezentate mai sus nu anulează introducerea unei discipline de sine stătătoare în vederea promovării unei educaţii religioase explicite şi continue (Religie, Educaţie religioasă, Educaţie creştină, Cultură religioasă, Istorie şi filosofie a religiilor etc.) cu o denumire şi o anvergură didactice pe măsura particularităţilor de vârstă ale elevilor. Dimpotrivă, aceasta ar valorifica, ar aureola la un alt nivel de profunzime, claritate şi sistematicitate cunoştinţe sau valori parţiale acumulate în timp. Pentru edificarea unei construcţii este importantă atât calitatea elementelor prime, cât şi ştiinţa asamblării acestor componente. Calitatea cărămizilor nu conduce automat la o construcţie frumoasă şi durabilă, după cum talentul constructorului nu se poate evidenţia dacă lucrează în (cu) nimic. Avem nevoie astăzi şi de materiale de calitate, dar şi de buni constructori.

5. Educaţia tehnologică

Educaţia tehnologică se impune de la sine într-o lume marcată de ştiinţă şi de tehnică. Factorii care concură la existenţa acestei preocupări educative sunt:

– mutaţiile tehnice şi tehnologice contemporane, care predispun la noi ritmicităţi şi dependenţe umane;

- nevoia evidentă de a înţelege, cunoaşte şi stăpâni tehnica şi produsele tehnologice ;
- obţinerea unei relative autonomii pragmatice, inclusiv prin dobândirea unor îndemânări, priceperi în domeniul tehnic ;
- necesitatea orientării la un moment dat în câmpul profesiunilor, prin cunoaşterea specificităţii acestora şi a dinamicii uneori deconcertante ;
- imprimarea unei dimensiuni practice tuturor încorporărilor de ordin pur ştiinţific, teoretic ;
- propensarea activităţilor practice ca stimulatoare şi dinamizatoare ale inovaţiilor de ordin tehnic şi tehnologic.

Chiar dacă trăim într-o permanentă revoluţie ştiinţifică, toţi oamenii trebuie să aibă suficiente cunoştinţe de ordin tehnic (e un aspect de cultură generală), să ştie să-şi explice cum funcţionează numeroasele suporturi tehnice pe care le utilizează zi de zi, să-şi apropie adecvat produsele tehnologice, să şi le integreze eficient şi uman în viaţa de toate zilele.

Educaţia în perspectiva coabitării cu tehnologia trebuie să respecte o serie de reguli :

- principiul continuităţii şi complementarităţii dintre cunoaşterea teoretică şi cunoaşterea aplicată, întrupată ; se va pune accent pe necesara şi buna conexiune dintre ipostazele „pasive" şi cele „active" ale cunoaşterii ;
- principiul armoniei şi echilibrului dintre desfăşurările ştiinţifice şi cele tehnologice ; acumulările într-o arie şi în alta nu trebuie să fie în disonanţă, în concurenţă ;
- principiul optimei integrări a fiinţelor în peisajul multiform, deconcertant al tehnicii contemporane ; tehnica trebuie asimilată ca un determinativ al confortului şi securităţii noastre existenţiale ;
- principiul extinderii utilizării tehnicii în cele mai multiple circumstanţe ale existenţei noastre domestice sau sociale.

Educaţia tehnologică presupune urmărirea atingerii unor obiective care se situează în cele trei clase deja cunoscute : obiective cognitive, obiective afective şi obiective psihomotorii.

1. *Obiective cognitive*. Prin intermediul educaţiei tehnologice sunt vizate formarea şi consolidarea capacităţilor senzorio-motorii fundamentale (structurarea percepţiilor spaţiale, de pildă), asimilarea fundamentelor conceptuale şi teoretice ale tehnicii contemporane – bază a producţiei moderne –, cunoaşterea interdependenţelor normale dintre teorie şi practică, formarea şi consolidarea unei gândiri tehnice creative, inventive, critice.
2. *Obiective afective*. Acestea privesc formarea unor atitudini adecvate faţă de tehnică şi activitatea productivă, dezvoltarea intereselor tehnico-profesionale ale elevilor, a creativităţii tehnologice, formarea unei conduite responsabile în producţie, cultivarea spiritului de organizare şi iniţiativă, a curajului de a întreprinde ceva, asumarea riscului.
3. *Obiective psihomotorii*. În această categorie de obiective includem formarea de priceperi şi abilităţi practice de bază, consolidarea *savoir-faire*-ului într-un cadru acţional şi interacţional, accentuarea transferabilităţii gesticulaţiilor psihomotorii în situaţii noi.

Secvenţe din cadrul obiectivelor de mai sus pot fi realizate în împrejurări şcolare dintre cele mai diverse. Formele predilecte de realizare a educaţiei tehnologice sunt : lucrările de laborator la diferite discipline fundamentale, realizarea unor experienţe în

cadrul orelor de fizică, chimie, biologie etc., activitățile manuale prevăzute în programe, practica în atelierele din școală sau în producție, activitățile din cercurile tehnice (de mecanică, electrotehnică, electronică, aeromodelaj, informatică etc.), realizarea unor vizite sau excursii în medii tehnologice exemplare etc.

O posibilă dimensiune a educației tehnologice o constituie orientarea școlară și profesională. O atare componentă trebuie să fie îndreptată spre obiective precum:

- cunoașterea profilului aptitudinal și aspirațional al elevilor; pentru o bună orientare trebuie să știm ce sunt, pot, speră să devină elevii noștri;
- informarea adecvată a elevilor cu privire la orizontul devenirii profesionale;
- conexarea adecvată a intereselor personale cu lumea profesiunilor, cu evoluțiile și dinamica acestora.

Orientarea profesională actuală a devenit o problemă din ce în ce mai complexă. O astfel de problematică trebuie să aibă un caracter permanent și să genereze autoorientarea educaților în funcție de variabilele imprevizibile ale lumii muncii. În același timp, orientarea se va face nu numai pornind de la aptitudini, ci și de la atitudini, valori pragmatice, sfidări ale producției contemporane etc.; profesiunile-țintă vor fi multiforme, polivalente, se va lucra în echipe de profesori într-o viziune interdisciplinară, vor fi antrenați în acest proces și alți factori ai educației precum părinții, comunitatea locală, reprezentanți ai patronatelor, ai asociațiilor profesionale etc. O condiție importantă în ce privește pertinența orientării constă în cunoașterea profundă a opțiunilor elevilor; acestea trebuie să fie realiste, adecvate timpului și spațiului comunitar, liber exprimate, și nu supuse unor constrângeri (parentale, sociale, economice). Maturitatea vocațională este o condiție, dar și o consecință a educației pentru alegerea unei profesiuni. Atingerea acestei calități este un demers îndelung și sinuos ce presupune coparticipare, deliberare, responsabilizare.

Educația tehnologică, corelată cu celelalte laturi ale educației, facilitează procesul de integrare socioprofesională a individului, precum și orientarea în cunoștință de cauză în domeniul profesional, alegerea celei mai adecvate activități dominante, optarea pentru alternativitatea profesională, adaptarea permanentă la schimbările din câmpul muncii, asimilarea celor mai potrivite hobby-uri predominant tehnice, angajarea socioprofesională deplină, activarea aptitudinilor tehnice ale persoanelor.

6. Educația fizică

Educația fizică este una dintre cele mai vechi forme de exercitare a acțiunii formative. În mod firesc, ea trebuie să facă parte din diapazonul multiform al structurării personalității. Această componentă a educației cuprinde un cumul de activități ce contribuie la dezvoltarea ființei umane prin cultivarea și potențarea dimensiunii psihofizice a ființei, prin păstrarea unei armonii între fizic și psihic, între psihomotricitate și intelectivitate, voință, emotivitate. Educația fizică este fiziologică prin natura exercițiilor sale, pedagogică prin metodă, biologică prin efectele sale și socială prin modul de organizare și prin activitate. Educația fizică nu trebuie privită izolat, doar ca o propensare a forței fizice, ci ca o cale de perfectare a legăturilor dintre toate dimensiunile personalității, ca o posibilitate de perfecționare a ființei din mai multe puncte de vedere.

Sarcinile educaţiei fizice se pot delimita la două niveluri : sarcini specifice şi nespecifice. În categoria sarcinilor specifice pot fi incluse :

- dezvoltarea şi fortificarea fizică ale elevului ;
- consolidarea capacităţilor fiziologice ale organismului (funcţionarea normală a organelor şi aparatelor subsecvente corpului uman) ;
- crearea unei armonii între trup şi suflet, între corporalitate şi spiritualitate ;
- dezvoltarea motricităţii, a uşurinţei de mişcare, de activare a funcţiilor organismului ;
- corectarea şi ameliorarea unor deficienţe cu substrat fizic (gimnastica având funcţie recuperatorie) ;
- deprinderea cu regulile igienico-sanitare.

Printre sarcinile nespecifice educaţiei pot fi incluse mai multe opţiuni, stratificate pe următoarele componente (*cf.* Nicola, 1996, pp. 326-330) :

- stimularea proceselor cognitive (dezvoltarea actelor perceptive, a spiritului de observaţie, a atenţiei, a gândirii în acţiune) ;
- dezvoltarea proceselor afective (a sentimentelor, a bucuriei, a satisfacţiei împlinirii, a stăpânirii emotivităţii, a încrederii în forţele proprii) ;
- consolidarea şi educarea capacităţilor volitive (a curajului, a perseverenţei, a spiritului de iniţiativă, a consecvenţei, a spiritului de dreptate şi de fair-play, a dorinţei de autodepăşire, evitarea egoismului, a individualismului) ;
- formarea unor aptitudini psihomotorii (forţă, reactivitate, rapiditate, precizie, coordonare, mobilitate).

Din punctul de vedere al funcţiilor urmărite de obiective, acestea pot fi clasificate astfel (*cf.* Macavei, 2001, pp. 156-157) :

a) Obiective cu funcţii sanotrofice, care vizează dezvoltarea corectă şi armonioasă a corpului :
   - recreerea şi fortificarea organismului ;
   - sporirea capacităţii de efort.
b) Obiective cu funcţii formative, din punct de vedere motric :
   - dezvoltarea capacităţilor motrice : forţă, viteză, rezistenţă, îndemânare, supleţe ;
   - dezvoltarea deprinderilor motrice de bază : mers, alergare, săritură, aruncare, căţărare, târâre, împingere, tracţiune, transport de greutăţi ;
   - formarea cunoştinţelor şi priceperilor necesare însuşirii unor acte motrice complexe (prin discipline sportive : gimnastică, atletism, jocuri sportive etc.).
c) Obiective cu funcţii formative pe plan intelectual şi moral-volitiv :
   - dezvoltarea spiritului de observaţie, a imaginaţiei, a creativităţii, a gândirii tactice (specifice jocurilor sportive, dar şi unor sporturi individuale) ;
   - dezvoltarea spiritului de solidaritate şi cooperare, a respectului faţă de partener, adversar sau public sau a spiritului de fair-play, a atitudinii pozitive de conduită în colectiv ;
   - dezvoltarea perseverenţei, dârzeniei, curajului, stăpânirii de sine etc.
d) Obiective cu funcţii sociale :
   - formarea obişnuinţei de practicare sistematică în timpul liber (*loisir*) a exerciţiilor fizice şi însuşirea unor cunoştinţe şi priceperi metodologice care să permită practicarea independentă a acestora ;

- dezvoltarea unei motivaţii intrinseci pentru activitatea de educaţie fizică, interesul pentru practicarea exerciţiilor fizice sub diversele forme trebuind să fie dobândit pe viaţă;
- selecţionarea şi pregătirea indivizilor supradotaţi, în scopul implicării acestora în sportul de înaltă performanţă;
- recuperarea sau reabilitarea indivizilor cu handicap motric sau organic, temporar sau definitiv.

Printre principalele forme de realizare a educaţiei fizice menţionăm: ora de educaţie fizică, gimnastica de înviorare, cercurile sportive, activităţile sportiv-turistice din timpul liber, activităţile sportive de performanţă.

O posibilă formă de realizare a educaţiei fizice este traseul aplicativ, cu sau fără obstacole, ce cumulează mai multe exerciţii şi naturalizează într-un fel educaţia fizică şi sportul. La nivelul unui traseu se pot distinge mai multe elemente: compoziţia (alergare, sărituri, aruncări, transportul de greutăţi, mersul în echilibru etc.), obstacolele traseului (frânghii, bârne, saltele etc.), dinamica traseului (exactitatea, cursivitatea şi rapiditatea mişcărilor motrice), distanţa traseului (dimensionată în funcţie de cantitatea de exerciţii cumulate), durata traseului (liberă sau contracronometru).

7. Educaţia sexuală

Educaţia sexuală constituie o parte integrantă a activităţii paideice ce merită a fi ipostaziată în practica şcolară. De multe ori, în învăţământ chestiunea sexualităţii nu este sistematic şi responsabil abordată. Chestiunea este de multe ori considerată a fi un tabu şi este plasată fie medicilor, fie psihologilor, fie consilierilor şcolii. Fiecare profesor însă, indiferent de specialitatea sa, trebuie să fie format din punct de vedere metodic pentru abordarea educaţiei sexuale.

De ce se pune atât de pregnant problema nevoii unei informări şi formări în direcţia menţionată? Există mai multe raţiuni:

- sexualitatea reprezintă o componentă importantă a existenţei fiinţei şi de aceea este nevoie de o pregătire adecvată pentru a o întâmpina şi a o gestiona corect; la scară individuală sau socială a stârnit numeroase polemici, pasiuni, conflicte;
- trăim într-o societate în care coeducaţia s-a generalizat, persoanele de sexe diferite interacţionând, comunicând, conlucrând; separarea şi ghetoizarea activităţilor şi preocupărilor pornind de la dimensiunea de gen au devenit anacronice sau sunt categorisite a fi cazuri ieşite din comun; „coeducaţia trebuie înţeleasă ca una dintre modalităţile ce permit ajutorarea individului pentru a accede la maturitatea sa afectivă" (Berge, 1977);
- gestionarea greşită a sexualităţii poate genera boli endemice ce pot periclita însăşi existenţa normală a omenirii (vezi amploarea maladiei SIDA);
- existenţa cotidiană implică o crescută dimensiune afrodiziacă, numeroşi excitanţi erogeni existând la tot pasul: modă, filme artistice, reclame, mass-media etc.;
- maturizarea sexuală mai precoce a indivizilor şi întârzierea dependenţei de familie; aceste constrângeri ale societăţii moderne pot genera diferite tulburări de comportament sau ambiguităţi morale şi sexuale.

Sexualitatea reprezintă un aspect al fiinţării omului. Dacă la animal este strâns legată de reproducere, la om ea se distanţează din ce în ce mai mult de această funcţie, fiind orientată tot mai mult de alte condiţionări (hedoniste, comerciale, medicale etc.). În mod natural, sexualitatea s-a dezvoltat în strânsă corelaţie cu reverberaţiile ei biologice (reproducerea), afective (nevoia de filiaţie şi de iubire) şi cu cele comportamental-etice (nevoia de aprobare şi securitate comunitară). Astăzi, sexualitatea este o componentă care interferează şi generează aspecte destul de distante faţă de propria specificitate: economicul, comercialul, turismul, politica. Societatea umană a parcurs în ultimul secol şi o „revoluţie sexuală", care a generat noi poziţionări faţă de manifestările acesteia: avem noi percepţii despre limita dintre normal şi patologic, viaţa erotică s-a complicat şi sofisticat, a luat naştere o adevărată industrie sexuală, asistăm la modalităţi noi de manifestare a drepturilor omului şi de emancipare a femeii. Noile forme de organizare socială, ca şi condiţionările marilor oraşe, înstrăinarea tot mai evidentă faţă de natură antrenează efecte psihice de automarginalizare, de psihoză, de alienare, de comportament aberant.

Educaţia sexuală nu trebuie limitată la o simplă informare de natură anatomică, fiziologică, igienică, ea trebuie conexată cu axa valorilor morale, civice, sociale.

Există mai mulţi factori antrenaţi în realizarea educaţiei sexuale:

a) *Familia*. Primele elemente şi conduite privind sexualitatea sunt furnizate de către părinţi. Aceştia trebuie să exploateze numeroasele întâmplări pentru sensibilizarea copiilor faţă de importanţa sexualităţii pentru om şi pentru buna ei gestionare. Competenţa şi sinceritatea sunt conduite necesare în acest caz. Este bine ca părinţii să evite două situaţii: autoritarismul, repudierea curiozităţii copilului (prin recurgerea la „explicaţii" fanteziste), dar şi liberalismul exagerat, tendinţa de eliminare a oricăror bariere sau reţineri. Ca şi în alte situaţii, iniţierea (prin cunoaştere) nu trebuie să fie totală şi să nu deprecieze plăcerea descoperirii proprii, când va fi cazul. O desacralizare totală poate mistui din savoarea câştigului prin experimentare directă, prin încercare, prin implicarea afectivă personală. Din punctul de vedere al intervenţiei în această problemă, părinţii pot adopta mai multe strategii:
   i. Cei din medii defavorizate cultural nu realizează importanţa abordării problematicii sexuale, rămânând indiferenţi;
   ii. Alţii nu mai au capacitatea de a-şi actualiza copilăria cu problemele sexuale adiacente şi nu mai întreprind nimic în ceea ce-i priveşte pe proprii lor copii;
   iii. O altă categorie de părinţi îşi interzic pur şi simplu să abordeze astfel de chestiuni, din raţiuni religioase, morale etc.;
   iv. Unii consideră că ar putea fi desconsideraţi, discutând cu copiii despre problemele lor sexuale;
   v. Alţii se abţin intuind greutatea realizării unui dialog eficient şi la obiect.

b) *Şcoala*. Aportul şcolii merge pe linia intensificării demersului educaţional, pe iniţierea sistematică în bazele fiziologice, psihologice şi sociale ale sexualităţii umane. Trebuie precizat faptul că mulţi dintre educatori manifestă încă o reţinere suspectă (o formă de camuflare a incompetenţei, a inapetenţei tratării unei teme incomode, dificile?), însă trebuie făcute eforturile necesare pentru abordarea acestei teme în cunoştinţă de cauză. Şcoala trebuie să-şi aroge şi rolul de îndrumător al părinţilor, de consilier al acestora în legătură cu eventualele intervenţii duble, profesori şi părinţi, în ce-i priveşte pe copii.

c) *Mass-media*. Televiziunea, radioul, revistele şi ziarele deţin un potenţial ridicat în realizarea educaţiei sexuale, care, din păcate, este actualizat de multe ori în mod

insuficient sau pervers. Este necesară dimensionarea unor formule educative care să cultive o reprezentare adecvată şi sănătoasă asupra sexualităţii umane (filme tematice, emisiuni specializate, evidenţierea unor tematici noi, inedite, apelul la experţi în domeniu etc.).

d) *Mediul informal.* De multe ori, mediul informal (clica, grupul de prieteni, strada) deţine cea mai mare pondere în formarea subiectului, în decelarea propriei sexualităţi şi a educaţiei în acest sens. Prin diverşi stimuli (receptaţi, deseori, ca subversivi) subiectul îşi relevă această faţă a existenţei. Există riscul ca mediul informal să inducă o percepţie falsă, supradimensionată (prin industrii specifice, prin pornografie etc.) a sexualităţii. În măsura în care domină principiile moralei şi ale decenţei, acest suport educaţional merită toată atenţia noastră (mai ales că între congeneri sinceritatea şi deschiderea capătă contururi mai evidente).

Educaţia sexuală presupune o activitate de informare, dar şi de formare specifică. În legătură cu acest subiect, există mai multe moduri de informare (Berge, 1977, p. 38):

- informarea nonverbală; tot ceea ce vedem, auzim, sesizăm etc. ne influenţează, ne învaţă, ne sensibilizează faţă de o problematică atât de specifică omului şi umanităţii;
- informarea verbală familiară (care devine şi familială) se referă la acele informaţii difuze, sesizate direct sau explicitate de părinţi cu privire la normele gestionării propriei vieţi intime sau sexuale (cutume, reguli minimale de igienă, interdicţii etc.);
- informarea de ordin ştiinţific, care este apanajul forurilor specializate (profesori, medici, asistenţi sociali) ce vor propune demersuri planificate şi sistematice de punere în contact a educaţilor cu informaţii de specialitate privind specificul activităţii sexuale.

Un principiu didactic care trebuie numaidecât respectat este cel privitor la respectarea particularităţilor de vârstă şi individuale. Punctul de pornire trebuie întotdeauna să-l constituie cazurile particulare şi posibilităţile de înţelegere pe care vârsta elevilor le îngăduie. În nici un caz nu trebuie reprimată curiozitatea copilului, tendinţa naturală de a şti, de a afla. Deontologic este să i se ofere copilului acea parte de (din) adevăr pe care o poate înţelege şi interpreta.

Pe linia unui teoretician precum Heinz Grassel (1971) vom adăuga, prin adecvări la situaţiile noastre concrete, şi alte reguli procedurale de realizare a educaţiei sexuale:

- Principiul încrederii; profesorul trebuie să dovedească respect şi încredere în partenerul său de opinii, elevul. Aşteptările pozitive ale profesorului generează o discuţie ca între doi „maturi", cu probleme subsecvente ce se pot rezolva; educatorul nu numai că trebuie să dovedească o empatie evidentă, ci şi să inspire încredere celui care vine şi se confesează;
- Principiul imunizării elevului faţă de incitările şi „feţele" false, denaturate ale sexualităţii; în orice comunitate se pot dezvolta şi fenomene nonstandard de sexualitate (sprijinite şi de o retorică adiacentă); reflecţia de tip critic faţă de astfel de manifestări (prin discuţii responsabile) este de dorit în locul unor conduite de ignorare, de eludare, de amânare;
- Principiul sincerităţii; pentru a nu vorbi despre lucruri ireale, trebuie să provocăm sinceritatea educatului prin sinceritatea noastră (Oare suntem capabili de aşa ceva?);
- Principiul neculpabilizării; indiferent de experimentele şi conduitele sexuale ale educaţilor, trebuie avansată presupoziţia că noi, profesorii, suntem cei care ajută, consiliază şi nu proferă injurii, nu anatemizează, nu condamnă;

- Principiul responsabilizării educatului ; cum activitatea erotico-sexuală este una personală, intimă, trebuie conştientizat subiectul de faptul că este singurul responsabil pentru ceea ce face ; justificarea actelor sale nu se va face prin alţii, ci prin sentimentele şi reflecţia proprie.

Note bibliografice

Aebli, H., 1973, *Didactica psihologică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Aiken, H.D., 1952, „Levels of Moral Discourse", în *Ethics*, LXII, nr. 4.

Allison, Brian, 1987, „Éducation artistique et créativité", în *Bulletin du Bureau International d'Éducation*, nr. 244/5.

Adams, Jay E., 1993, *Manualul consilierului spiritual creştin*, Societatea Misionară Română, Wheaton, Illinois.

Antonescu, G.G., 1937, *Educaţia morală şi religioasă în şcoala românească*, Editura Cultura Românească, Bucureşti.

Ardoin, Isabelle, 1997, *L'éducation artistique à l'école*, ESF Editeur, Paris.

Barthes, Roland, 1980, „Critică şi adevăr", în *Pentru o teorie a textului*, Editura Meridiane, Bucureşti.

Baubérot, Jean, 1990, *La Laïcité, quel héritage ?*, Labor et Fides, Geneva.

Bârsănescu, Ştefan, 1935, *Curs de pedagogie generală*, predat în anii 1933-1934 şi 1934-1935, ediţia a II-a, Lit. C. Ionescu, Bucureşti.

Berge, André, 1977, *L'Éducation sexuelle chez l'enfant*, PUF, Paris.

Berger, René, 1976, *Artă şi comunicare*, Editura Meridiane, Bucureşti.

Biblia sau Sfânta Scriptură, 1991, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti.

Borella, Jean, 1995, *Criza simbolismului religios*, Editura Institutului European, Iaşi.

Boss, Gilbert, 1975, *Art et société*, Éd. Grand Midi, Paris.

Bota, George, 1929, *Religie şi caracter*, Tipografia Diecezană, Oradea.

Boutroux, Emile (fără an), *Chestiuni de morală şi educaţie* (studiu introductiv de Ştefan Bârsănescu), Institutul de arte grafice „Viaţa românească", Iaşi.

Bruner, J.S., 1970, *Procesul educaţiei intelectuale*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

Caillois, Roger, 1950, *L'Homme est sacré*, Gallimard, Paris.

Carasso, Jean-Gabriel, 2002, „Introduction à l'éducation artistique : un nouvel enjeu pour les collectives territoriales. Autour du spectacle vivant et du théatre en particulier", Actes du Seminaire d'Angers.

Călugăr, Dumitru, 1984, *Catehetica*, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti.

Cernichievici, Silvia, 2001, *Educaţie şi eros. Ghid pentru educatori, părinţi, tineri*, Editura Polirom, Iaşi.

Concile œcuménique Vatican II, 1966, *L'Église dans le monde*, Éd. du Centurion, Paris.

Corti, Maria, 1981, *Principiile comunicării literare*, Editura Univers, Bucureşti.

Drăgan, Ion, 1975, *Interesul cognitiv şi orientarea profesională*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Dufrenne, Mikel, 1981, *Esthétique et philosophie*, vol. 3, Klincksiec, Paris.

Dufrenne, Mikel, 1986, „Arta", în *Interdisciplinaritatea şi ştiinţele umane*, Editura Politică, Bucureşti.

Duvignaud, Jean *et al.*, 1979, *L'éducation esthétique à l'école et hors l'école*, UNESCO, Paris.

Eco, Umberto, 1972, *La Structure absente*, Mercure de France, Paris.

Eco, Umberto, 1982, *Tratat de semiotică generală*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.

Eliade, M., 1978, *Aspecte ale mitului*, Editura Univers, Bucureşti.

Eliade, M., 1990, *Încercarea labirintului*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Eliade, M., 1991, *Eseuri*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

Eliade, M., 1992, *Sacrul şi profanul*, Editura Humanitas, Bucureşti.

Eucken, Rudolf, 1912, *Le Sens et la valeur de la vie*, Librairie Félix Alcan, Paris.

Eucken, Rudolf, 1924, *Probleme principale de filosofia religiunii contemporane*, Tip. Munca, Frantz Chiasterg, Roman.

Evdokimov, Paul, 1992, *Iubirea nebună a lui Dumnezeu*, Editura Anastasia, Bucureşti.

Falise, Michel, 1995, „L'Université et l'éducation aux valeurs", în *Nouvelle Revue Théologique*, vol. 117/nr. 1, ianuarie-februarie, Casterman, Paris.

Fivaz, Roland, 1989, *L'Ordre et la volupté. Essai sur la dynamique esthétique dans les arts et dans les sciences*, Presses Polytechniques Romandes, Lausanne.

Foerster, F.W. (fără an), *Şcoala şi caracterul* (trad. de St.I. Constantinescu), ediţia a II-a, Editura Librăria nouă, Bucureşti.

Fourquin, Jean-Claude, 1973, „Pourquoi l'éducation esthétique?", în Louis Porcher (coord.), *L'Éducation esthétique*, Armand Collin, Paris.

Gagné, R.M., 1975, *Condiţiile învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Galeriu, Constantin, 1992, *Jertfă şi răscumpărare*, Editura Harisma, Bucureşti.

Găvănescu, Ion, 1923, *Pedagogie generală*, Editura Cartea Românească, Bucureşti.

Geissler, E.E., 1981, *Allgemeine Didaktik. Grundlegung eines erzihenden Unterrichts*, E. Klett Verlag, Stuttgart.

Gombrich, E.H., 1973, *Artă şi iluzie*, Editura Meridiane, Bucureşti.

Grassel, H., 1971, *Tineret, educaţie, sexualitate*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Greeley, Andrew M., 1978, *I grandi misteri della fede. Un catechismo essenziale*, Editrice Queriniana, Brescia.

Houssaye, Jean, 1991, „Valeurs: les choix de l'école", în *Revue française de pédagogie*, nr. 97, octombrie-decembrie.

Hubert, René, 1965, *Traité de pédagogie générale*, PUF, ediţia a VI-a, Paris.

Ionescu, Nae, 1991, *Curs de metafizică*, Editura Humanitas, Bucureşti.

Î.P.S. Daniel Ciobotea, 1995, „Criza spirituală", în Coman, C. (coord.), *Ortodoxia sub presiunea istoriei*, Editura Bizantină, Bucureşti.

Kolakowski, Laszek, 1985, *Philosophie de la religion*, Fayard, Paris.

Kriekemans, A., 1967, *Pédagogie générale*, Nauwelaerts, Paris.

Kung, Hans, 1988, *Pourquoi suis-je toujours chrétien ?*, Centurion, Paris.

Lavelle, Louis, 1954, *Traité des valeurs*, vol. 2, PUF, Paris.

Legrand, Louis, 1991, *Enseigner la morale aujourd'hui*, PUF, Paris.

Lerat, Philippe, 2003, „Education de la sensibilité et valeurs", în *Savoir et éducation à l'école*, sous la diréction de Rinick Prairat, Bernard Andrieu, Preses Universitaires de Nancy, Actes de colloque organisée à l'IUFM de Lorraine, 2002.

Lipovetsky, Gilles, 1983, *L'Ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Gallimard, Paris.

Macavei, Elena, 1997, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Macavei, Elena, 2001, *Teoria educaţiei*, Editura Aramis, Bucureşti.

Maritain, Jacques, 1969, *Pour une philosophie de l'éducation*, Fayard, Paris.

Martinez, R., de Pison Liebanos, 1995, „Devenir homme, chemin de l'expèrience de Dieu", în *Nouvelle Revue Théologique*, vol. 117/nr. 1, ianuarie-februarie, Casterman, Paris.

Mehedinţi, Simion, 1935, *Apropierea de Iisus prin Biserica noastră prin alegerea educatorilor*, Atelierele grafice Socec & Co., Bucureşti.

Mehedinţi, Simion, 1995, *Creştinismul românesc*, Editura Anastasia, Bucureşti.

Meylan, Louis, 1939, *Les Humanités et la personne*, Éd. Delachaux & Niestlé, Paris.

Mialaret, Gaston, 1981, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Miclea, M.; Lemeni, G., 1999, „Aplicaţiile ştiinţelor cognitive în educaţie (I). Inteligenţa şi modificabilitatea ei", în *Cogniţie, creier, comportament*, Asociaţia de Ştiinţe Cognitive din România, nr. 1-2.

Miclea, Mircea, 1998, „Învăţarea şcolară şi psihologia cognitivă", în Ionescu, Miron (coord.), *Educaţia şi dinamica ei*, Editura Tribuna învăţământului, Bucureşti.

Miclea, Mircea, 1999, *Psihologie cognitivă*, Editura Polirom, Iaşi.

Minder, Michel, 2008, *Champs d'action pédagogique. Une encyclopédie des domaines de l'éducation*, De Boeck Supérieur, Paris, Bruxelles.

Moise, Constantin, 1996, „Educaţia estetică", în Moise, C., Cozma, T., *Reconstrucţie pedagogică*, Editura Ankarom, Iaşi.

Moles, Abraham, 1980, *Psihologia Kitsch-lui*, Editura Meridiane, Bucureşti.

Montcheuil, Yves de, 1959, *Problèmes de vie spirituelle*, Éd. de l'Epi, Paris.

Morpungo-Tagliabue, G., 1976, *Estetica contemporană*, vol. 1, Editura Meridiane, Bucureşti.

Neacşu, Ioan, 1999, *Instruire şi învăţare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Nicola, Ioan, 2000, *Tratat de pedagogie generală*, Editura Aramis, Bucureşti.

Oraison, Marc, 1970, *Pour une éducation morale dynamique*, Fayard, Paris.

Otto, Rudolf, 1969, *Le Sacré. L'élément non-rationnel dans l'idée du divin et sa relation avec le rationnel*, Petite Bibliothèque Payot, Paris.

Pareyson, L., 1977, *Estetica. Teoria formativităţii*, Editura Univers, Bucureşti.

Paulsen, Friederich, 1924, *Introducere în filosofie*, ediţia a II-a, Tip. România Nouă, Bucureşti.

Peters, Richard S., 1965, „Reason and habit: the paradox of moral education", în Frankena, William, K., *Philosophy of education*, The Macmillan Company, Toronto.

Philippe, Marie-Dominique, 1991, *Philosophie de l'art*, vol. 1, Éd. Universitaires, Paris.

Piaget, J.; Chomsky, N., 1988, *Teorii ale limbajului. Teorii ale învăţării*, Editura Politică, Bucureşti.

Polin, Raymond, 1977, *La Création des valeurs*, Librairie Philosophique J. Vrin, Paris.

Pucelle, Jean, 1957, *La Source des valeurs*, Éd. Em. Vitte, Paris.

Racle, Gabriel, 1983, *La Pédagogie interactive*, Retz, Paris.

Radu, Dumitru, 1990, „Idealul educaţiei creştine", în *Îndrumări metodice şi didactice pentru predarea religiei în şcoală*, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti.

Reboul, Olivier, 1992, *Les Valeurs de l'éducation*, PUF, Paris.

Rey, Micheline, 1993, *Les Modalités de gestion de l'interculturel, intervention à l'occasion de Symposium „La dimension interculturelle, facteur essentiel de la reforme de l'enseignement secondaire"*, Timişoara.

Robinson, John A.T.; Edward, David L., 1963, *The Honest to God Debade*, SCM, Press LTD, Londra.

Salade, Dumitru, 1998, *Dimensiuni ale educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., Bucureşti.

Sheppard, Anne, 1987, *Aesthetics. An introduction to the philosophy of art*, Oxford University Press, Oxford-New York.

Soloviov, Vladimir, 1994, *Fundamentele spirituale ale vieţii*, Editura Deisis, Alba-Iulia.

Tomulescu, Gheorghe, 1933, *Contribuţii didactice şi metodice privitor la predarea religiei în şcoalele primare*, Lucrătorii Asociaţi, Constanţa.

Văideanu, George, 1967, *Cultura estetică şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Văideanu, George, 1971, *Educaţia intelectuală*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Văideanu, George, 1988, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti.

Vancourt, Raymond, 1957, *Pensée moderne et philosophie chrétienne*, Arthème Fayard, Paris.

Vandermeersch, Edmond, 1985, „Valeurs chrétiennes en éducation", în *Valeurs laïques, valeurs religieuses. Specificités anciennes, specificités nouvelles*, Éd. de l'Université Libre de Bruxelles, Bruxelles.

Vergote, Antoine, 1964, „De l'expérience religieuse", în *De l'expérience à l'attitude religieuse. Études de psychologie religieuse*, Éditions de Lumen Vitae, Bruxelles.

Vergote, Antoine, 1987, *Religion, foi, incroyance*, Pierre Mardaga, Bruxelles.

Vianu, Tudor, 1968, *Estetica*, Editura pentru literatură, Bucureşti.

Vianu, Tudor, 1982, *Studii de filosofia culturii*, Editura Eminescu, Bucureşti.

Voeltzel, René, 1960, *Éducation et révélation. Introduction aux problèmes de la pédagogie chrétienne*, PUF, Paris.

Weber, Jean-Paul, 1972, *La Psychologie de l'art*, PUF, Paris.

Wojnar, Irena, 1963, *Esthétique et pédagogie*, PUF, Paris.

Capitolul 6

Noi domenii şi perspective ale educaţiei

Educaţia axiologică • Educaţia interculturală • Educaţia integrată • Educaţia copiilor supradotaţi • Educaţia permanentă • Educaţia deschisă la distanţă

1. Educaţia axiologică

Cercetarea fenomenului educaţional din perspectivă axiologică impune operarea unei distincţii între două planuri de raportare la perimetrul valorilor: planul teoretic, asigurat prin degajarea unui orizont în ştiinţele educaţiei, care poate fi numit *axiologia educaţiei* sau *axiologie pedagogică*, şi planul practic, pe care îl vom circumscrie prin intermediul expresiei de *educaţie axiologică*, ce îşi propune în mod explicit orientarea axiologică a praxisului educaţional.

Axiologia pedagogică constituie o direcţie nouă în câmpul ştiinţelor educaţiei, ce rezultă din conexiunea disciplinară a pedagogiei cu axiologia, dar şi cu etica, estetica, antropologia etc. Ramură prin excelenţă filosofică, mai puţin conturată, noua orientate ar putea avea ca preocupare delimitarea valorilor educaţionale dezirabile, specifice spaţiului educaţional, care fundamentează educaţia, dar care se şi creează în acest perimetru. Ar mai putea avea drept centre de interogare fundamentarea axiologică a finalităţilor educaţiei, a conţinutului învăţământului, a metodologiei instruirii, a formelor de desfăşurare a activităţilor educative, şi aceasta atât într-o perspectivă descriptivă, cât şi normativă. Axiologia pedagogică poate fi considerată ca o variantă actualizată sau o continuare a pedagogiei culturii (ne referim la varianta istorică prin reprezentanţi ca Ed. Spranger, Th. Litt, L. Bernard, L. Volpicelli, St. Bârsănescu etc., şi mai puţin la varianta disciplinară, metodică, care ţine să-şi perpetueze autonomia şi să se diferenţieze în funcţie de genuri culturale – pedagogia muzicală, a artelor plastice etc.).

Legătura dintre educaţie şi valori, dintre pedagogie şi axiologie nu este forţată. Dimensiunea valorică este intrinsecă educaţiei. Educaţia cu adevărat validă este cea care se înscrie într-o perspectivă pozitivă. Între educaţie şi axiologie există o relaţie strânsă. Iată patru aspecte ale acestei legături:

1. Fiecare persoană umană este chemată să realizeze valori, pentru a putea ajunge la deplinătatea existenţei ei. Persoanele şi societăţile actualizează valori în actele educative. Valorile nu există ca atare, ci prin procesele de asimilare şi transmitere prin dispozitive montate la nivel social – printre care la loc de seamă se situează educaţia.

2. Şcoala este o instituţie socială cu statut aparte. Şcoala însăşi constituie o valoare instituţională. Funcţia şcolii, din punctul de vedere al valorilor, este atât conservativă, cât şi reconstructivă. Şi alte instituţii sunt producătoare de valori (întreprinderi, instituţii juridice, politice etc.). Şcoala se preocupă mai mult de om, disponibilitatea şi valoarea umană fiind revelate în şi de către şcoală. Culturalizarea omului este o operă fără egal şi constituie finalitatea oricărui demers educativ.
3. Un alt aspect care subliniază legătura organică dintre educaţie şi axiologie constă în faptul că procesul educativ îşi propune scopuri şi obiective definibile din punct de vedere axiologic. Nici un obiectiv educaţional, avansat la nivelul macro sau micro, nu rămâne în afara valorilor. Formularea obiectivelor este un proces de explicitare a unor deziderate care se cer a fi valoroase pentru individ şi societate.
4. Educaţia, cu valorile subsecvente, are o semnificaţie aparte pentru copil sau tânăr, ajutându-l să se orienteze în câmpul valorilor, să aleagă, să ia decizii. Omul se găseşte în faţa alternativelor şi trebuie să aleagă neîncetat. Persoana fiinţează ca *uomo aestimans*. Şcoala pregăteşte oamenii atât pentru alegeri prezente, cât şi pentru alegeri posibile, viitoare. Fiecare individ poate fi instruit pentru a-şi trăi viaţa cu măsură şi responsabilitate. Problema semnificării şi întrebuinţării valorilor constituie un semn de maturitate, de dobândire a unei competenţe valorice pentru orientarea existenţială (vezi şi Butter, 1970, pp. 58-61).

Termenul „educaţie axiologică" este mai puţin întâlnit în literatura pedagogică. Referirile la lumea valorilor sunt însă destul de frecvente în pedagogia universală şi românească, atât explicit, cât şi implicit. Folosirea expresiei „educaţie axiologică" ridică cel puţin două probleme:

- nu suntem oare în prezenţa unei exprimări tautologice, căci educaţia nu se poate face decât în spiritul anumitor valori (vezi şi sintagma „învăţământ educativ")?
- ce realitate ar acoperi noul concept, o latură a educaţiei, o „nouă educaţie", un principiu al învăţământului, o perspectivă de vizare a educaţiei?

Pentru prima chestiune sugerăm răspunsul că exprimarea nu este tautologică, în măsura în care includem în sfera valorilor şi pe cele negative. Este însă cazul să ne explicăm. Considerăm că axiologia este un discurs atât explicativ, cât şi normativ şi, ca atare, ea trebuie *să descrie* valorile pozitive şi negative şi *să prescrie* doar valorile pozitive. În ipostaza de teorie descriptiv-constatativă, axiologia are în vedere fenomenologia „obiectivă" a desfăşurării valorilor între cei doi poli – pozitiv şi negativ –, de la bine la rău, de la adevăr la fals, de la frumos la fals frumos etc., cu toate modulaţiile şi oscilaţiile posibile în intervalul axiologic. Valorile pozitive nu capătă relevanţă decât prin raportarea la ipostazele opuse de metamorfozare, prin glisarea pe o scară ce îngăduie complementaritatea, comparaţia, contrastul, opoziţia. În ipostaza de teorie prescriptiv-normativă însă, axiologia va promulga doar valorile „de sus", divulgând determinările şi reverberaţiile negative ale valorilor „de jos". Nu credem că axiologia, ca discurs teoretic, trebuie să refuze discutarea valorilor negative, statutul şi condiţiile lor de emergenţă. Se cer a fi luate în seamă şi posibilele metamorfoze ale valorilor în timp şi spaţiu sau de la individ la individ. Ce ieri a fost rău, astăzi este bun. Ce este bun pentru mine, nu-i la fel şi pentru altul. De ce să excludem nonvalorile din teoria despre valori, în numele unor etichetări sau ierarhizări circumstanţiale? Până la (sau începând cu) un punct, ştiinţa trebuie să rămână neutră exteriorităţii pe care o cercetează. Nu-i vina axiologiei că sunt

şi valori negative, cum nu-i vina medicinii că sunt şi boli (de altfel, negativitatea nu-i decât un caz particular al pozitivităţii, un „grad zero" sau poate chiar un izvor al pozitivului...).

Tudor Vianu vorbeşte despre polaritatea valorilor, despre un sistem polar înlăuntrul căruia nonvalorile sunt paralele şi corelative valorilor. „Conştiinţa axiologică se mişcă astfel într-un univers bipolar şi într-un circuit continuu înlăuntrul lui." (Vianu, 1982, p. 67) Despre polaritatea valorilor, despre gradaţiile acestora, despre glisajul între valorile pozitive şi cele negative vorbeşte şi Louis Lavelle (1951, pp. 227-238). Nu poate fi negată structura bipolară a lumii valorilor.

Educaţia axiologică s-ar referi numai la educaţia care se realizează în perspectiva valorilor autentice, validate ca atare de o anumită practică pedagogică sau socioculturală. Desigur că şi educaţia în condiţiile de dictatură (fascistă, comunistă...) - de pildă - este direcţionată de anumite valori, unele, din păcate, negative (le putem numi şi antivalori, dar nu ieşim din sfera axiologicului). Fiecare sistem educaţional îşi decantează un arsenal valoric specific, care trebuie el însuşi valorizat (problema care se pune este la ce repere trebuie să-l raportăm). Conceptul de „educaţie axiologică", ca instanţă epistemologică de referinţă, invocat în anumite împrejurări, ne ajută să ieşim din cadrul restrâns al unor valori contextuale limitative, pentru a ne insera într-un orizont de valabilitate mai larg şi mai stabil, cel al valorilor autentice şi general acceptabile. S-ar putea astfel evalua sisteme, procese şi competenţe educative dincolo de cadrul lor specific de generare.

Este firesc ca fiecare sistem educativ, raportat la normele valorice interne, să pară a fi exemplar. *Orice învăţare se face în perspectiva şi sub povara - uneori constrângătoare - a presupoziţiei propriei sale valori*. Orice sistem de învăţământ îşi decantează şi propriul cadru de justificare şi întemeiere. Important pentru respectivul sistem este să reziste atunci când este confruntat cu o normativitate mai largă, care nu se erodează în timp şi spaţiu. Sub aspectul acţiunii concrete, *educaţia în perspectiva axiologică ar însemna orientarea procesului educativ pe traiectele cele mai bune, identificarea sau exploatarea momentelor didactice privilegiate, finalizarea tuturor căutărilor prin cele mai bune alegeri, stabilirea de fiecare dată a unei ierarhii de finalităţi valabile* hic et nunc, *acţionarea în funcţie de o ordine pertinentă de priorităţi*.

Relativ la cea de-a doua problemă pusă, considerăm că toate laturile educaţiei pot şi trebuie concepute într-o perspectivă axiologică (nu numai educaţia estetică sau cea morală, cum s-ar părea la o primă privire). Valorile fundamentale pot fi decelate atât corelat, pe linia specificităţii laturilor educaţiei (pentru educaţia morală - binele, pentru educaţia intelectuală - adevărul, pentru educaţia estetică - frumosul etc.), dar şi sincretic, pe o filieră nespecifică (binele, adevărul etc. în educaţia estetică ; adevărul, frumosul etc. în educaţia morală ; frumosul, binele etc. în educaţia intelectuală sau tehnologică etc.). Astfel, considerăm că *educaţia axiologică* este o exigenţă, un *principiu teoretic* şi *praxiologic* care trebuie impus şi respectat în toate ipostazele educaţiei, atât în cele „clasice", cât şi în cele „noi". Înscrierea învăţământului în perspectiva axiologică este o problemă ce trebuie să-i intereseze pe toţi factorii implicaţi în educaţie. De asemenea, la nivelul procesului de învăţământ se pot identifica valori educaţionale specifice, cu o funcţionalitate benefică evidentă.

Şcoala – instanţă de spiritualizare

Şcoala reprezintă un spaţiu axiologic prin excelenţă, un câmp de negociere şi validare valorică. Actorii implicaţi în procesul paideutic îşi etalează diverse atitudini, preferinţe, interese, propun modele comportamentale dezirabile, dezbat şi desluşesc valorile care „intră" şi „ies" din acest perimetru.

Valorile „de intrare" sunt purtate de protagoniştii principali – elevi şi profesori –, dar şi de alţi participanţi (direcţi sau indirecţi): corpul administrativ-managerial, membrii familiilor elevilor sau alţi colaboratori ai şcolii. În acelaşi timp, resursele materiale puse în joc induc anumite rezonanţe valorice, care, în unele cazuri, condiţionează, orientează şi colorează axiologic funcţionalitatea demersurilor educative. Valorile „de ieşire" sunt acele achiziţii comportamentale, încorporări de „ştiinţă şi de conştiinţă", detectabile la nivelul „produsului" (elevi, studenţi), dar şi al „producătorilor" (căci şi agenţii schimbării – profesorii – îşi reajustează din mers înclinaţiile şi predispoziţiile valorice).

Universul axiologic al şcolii nu este facil de desluşit şi interpretat. Este un spaţiu mobil, glisant, uneori tensionat, alteori calm, tihnit – supărător de molcom, dacă îl raportăm la unele tendinţe externe. Tensionările sunt inerente, chiar binefăcătoare. Este un loc al ajustării, reaşezării, redefinirii, contestării – chiar – a valorilor chemate aici pentru a fi interogate. *Şcoala este un spaţiu al interpretării*. Nu trebuie să ne sperie caracterul transformator al intervenţiei şcolii în ceea ce priveşte redefinirea valorilor. În fond, în instituţia educativă valorile se discută, se confruntă, se amendează, se creează. Orice instituire valorică este problematică, aduce insecuritate şi disconfort, predispune la dislocaţie funcţională şi disoluţie instituţională; acest proces este un semn al crizei ce poate anunţa o renaştere.

Relevanţa, profunzimea şi eficienţa actului paideutic sunt date de desfăşurarea teleologică a acestui proces. Iar această proiecţie spre un scop şi în numele unui ideal trebuie să se facă pornind de la un sistem de valori autentice.

Pedagogia, mai ales în ipostaza sa normativă şi proiectivă, îşi structurează discursul teoretic, dar şi practic, prin asimilarea unor valori dezirabile şi operaţionale în prezentul dat şi în perspectivă. De regulă, sistemul de valori sociale constituie premisa de la care se alimentează şi se decelează valorile educaţionale infuzate în finalităţile educaţiei, conţinuturile instrucţionale, strategiile de predare-învăţare, principiile şi arsenalul metodic specifice activităţilor de formare. De pildă, în finalităţi se întrezăresc multipli vectori ideologici, sedimentaţi la nivelul societăţii. Dar aceştia nu sunt calchiaţi şi aduşi ca atare în spaţiul acţiunii educative. Câmpul social poate prezenta, la un moment dat, un sistem de valori contradictorii, în restructurare şi tranzienţă, în anomie şi suferinţă. Este riscant ca şi sistemul de valori educaţionale să înregistreze o atare fluctuaţie. *Educaţia trebuie să se centreze pe un sistem axiologic congruent, relativ imperturbabil, ataşat unor valori constante şi fundamentale, care să scape perisabilităţii şi facticităţii cotidiene*. Aşa s-au petrecut lucrurile în ţările şi/sau perioadele de largă respiraţie democratică, unde educaţia a propulsat diferite valori umane atât la nivel instituţional, cât şi – mai ales – în planul activităţilor didactice concrete.

Şcoala este o instituţie delegată de comunitate să transmită un anumit sistem de valori. Comparativ cu statul (organele politice abilitate), care prezintă o mobilitate imprevizibilă – uneori, în sens negativ –, comunitatea comportă o anumită stabilitate, inclusiv sub aspectul continuităţii valorice. Fără a nega funcţionalitatea benefică a unor valori

circumstanţiale, recomandate a fi infuzate în educaţia instituţionalizată şi fără a neglija impactul valorilor sociale (mai exact, ale sistemului social global, în care şcoala fiinţează) asupra valorilor educaţionale, vrem să sugerăm faptul că existenţa unei autonomii axiologice la nivelul educaţiei constituie un garant al conservării şi îmbogăţirii valorilor autentice, comparativ cu alte instanţe ale praxisului social, mai vulnerabile axiologic.

Sub aspect axiologic, actul pedagogic nu se limitează la o simplă reproducere a valorilor morale, ştiinţifice, artistice etc. în corpusul de expectanţe şi de norme paideutice sau în conţinuturile transmise ; acesta operează o selecţie, o decantare, o ierarhizare după criterii ce au în vedere relevanţa pedagogică a setului de valori în exerciţiul paideutic. Uneori, pedagogia poate să respingă valori larg acceptate de societate (sau, cel puţin, încearcă să se opună difuzării unor false valori), dar inoperante sau malefice pentru actul educativ, după cum poate extrage, conserva şi răspândi valori ocultate sau ostracizate de sistemul social. În acest caz, dozările şi reajustările axiologice realizate de educatorii înşişi sunt binevenite. Acest lucru este realizabil în virtutea autonomiei şi responsabilităţii acţionale de care ar trebui să dispună fiecare în parte. Doar astfel se pot explica prezenţa şi funcţionarea în sistemul de învăţământ a unor valori neutre sau contrare celor impuse de regimurile autoritare, dar deosebit de oportune prin validitatea şi perenitatea lor. *Subliniem dreptul educaţiei la anticipare şi opoziţie, la reconstrucţie şi contestare. Prin actul educativ nu numai că se aprobă şi se propun valori ale prezentului, ci se şi ocultează sau se neagă o parte din acestea care nu par a fi coextensive şi operaţionale în raport cu viitorul vizat.* Omul nu trebuie să se adapteze la mediu numai pentru faptul că acesta îi este impus. „Acestui mediu – remarcă A. Kriekemans – trebuie să ne adaptăm până la un anumit punct, să-l transcendem, într-un anumit fel, să-l folosim ca un mijloc sau chiar să-l îndepărtăm precum un obstacol." (1967, p. 81) Educaţia nu se reduce la o simplă formulă de conformism. Educaţia demnă de acest nume va propensa manifestarea liberă a voinţei individuale, chiar dacă nu este întotdeauna coextensivă fluxului social. *Valorile infuzate în/de educaţie trebuie să-şi păstreze veritabile dimensiuni reactive şi prospective în faţa prezentului şi viitorului.*

Şcoala este un mediu al comunicării şi comuniunii. Aspectul relaţional este esenţial în actul didactic. Promovarea valorilor ţine şi de *competenţa comunicaţională* a profesorului. *Cadrul didactic peformează acte de limbaj, acte de gândire, acte de trăire*. „Cultura mirării" este un topos către care este bine să se tindă. Explicaţia „până la capăt" ori exprimarea redundantă – chiar dacă sunt indicate – poate da expozeului didactic o notă de monotonie şi plictiseală. *Cultul exclusivist al lucrului dezvăluit în întregime sterilizează nu numai curiozitatea, dar trezeşte şi nelinişti metafizice*. O predare eficientă este aceea care menţine o doză optimă de deschidere, de „nedesăvârşire", de incertitudine. Să fim circumspecţi faţă de cei care dau „lecţii" şi substituie formarea stărilor de spirit cu transmiterea de cunoştinţe încremenite.

Reproducţia culturală realizată prin practicile didactice induce diferenţiere, achiziţii inegale, adânceşte variaţiile culturale sau sociale. Prin această activitate se dobândesc statute şi poziţii, se legitimează diferenţele, sunt instituite autoritatea şi prestigiul. „Capitalul cultural" se redistribuie după o regie – uneori – perfidă, dificil de surprins şi cuantificat. Educaţia poate fi şi un instrument al polarizării, al segregării culturale, profesionale, materiale. Prin educaţie are loc nu numai o integrare pur simbolică în structurile mentale prezente, ci se produce şi o selecţie diferenţiatoare, consistent materială, cu repercusiuni directe asupra configuraţiei sociale. Nu-i de mirare că, în unele societăţii, şcoala este o pârghie care acţionează în mod oportun, schimbă şi dinamizează întreaga

fizionomie socială. Instituţia şcolară este un segment al socialului care „dă tonul" întregii societăţi, o influenţează, o schimbă, o reînnoieşte. Este drept că şcoala se construieşte „pe măsura" societăţii, dar ea trebuie să fie şi în contrasens cu fluxul axiologic precumpănitor, e nevoie să fiinţeze ca un avanpost al acestuia, să se deschidă viitorului, să adulmece valorile necesare „pentru mai târziu".

Cadrul de interacţiune valorică. Contextualizare pedagogică

Orice valoare există în şi prin om. Sorgintea valorii are o dimensiune transcendentă, întrucât temeiul şi sensul ei depăşesc existenţa umană aşa cum se derulează la un moment dat, cu precarităţi, dorinţe, interese de tot felul. Raportate la temporalitate, valorile fiinţează ca nişte puncte fixe, ca repere care orientează traiectoriile umane. Ele se opun destructurării şi disipării, unifică şi dau consistenţă acţiunilor umane. Raportate la temporalitatea umană, firesc limitativă, valorile prelungesc fiinţele, le fac să subziste în timp, să se manifeste chiar şi atunci când creatorii lor au dispărut demult.

Teoria valorilor este un orizont teoretic foarte important, dar, în acelaşi timp, deosebit de dificil. Chiar şi o serie de probleme elementare rămân în continuare ambigue: care este natura valorii, este aceasta o calitate sau o relaţie, este obiectivă sau subiectivă, este absolută sau relativă, constă într-o calitate singulară ori din mai multe proprietăţi, valoarea este imanentă lucrului sau se datorează faptului că acel lucru are valoare pentru cineva, valoarea ţine de simţire sau de raţiune, putea fi ea atribuită unui existent actual sau potenţial etc. Nu vom încerca să rezolvăm toate aceste probleme. Vom degaja doar principalele determinări ale perimetrului general de interacţiune valorică, pentru a ne pregăti să înţelegem rolul şi funcţionalitatea valorilor în educaţie.

Valorizarea intervine ca să mascheze sau să atenueze o insatisfacţie, o lipsă, o carenţă. Ea este semnul unei neîmpliniri pe care omul o resimte atunci când realitatea se dezvăluie – oarecum dureros – în platitudinea limitelor sale. Lucrurile din jurul nostru fiinţează şi în măsura proiecţiilor noastre în legătură cu importanţa acestora. Imaginarea a altceva reprezintă un început de evaluare. Prin imaginaţie intrăm în tărâmul valorii. Ea apare dincolo de realitate, în prelungirea acesteia. „Imaginaţia – consideră Raymond Polin – constituie deja condiţia necesară a evaluării; nu se evaluează în mod direct realul, dacă evaluarea şi cunoaşterea imanentă se confundă. Evaluarea se împlineşte în imaginar şi prin raportarea la el." (1977, p. 71)

Decentrările şi recentrările valorice ale lumii constituie motorul raportărilor practice întreţinute de om cu existenţa reală, dar, mai ales, cu cea posibilă, De aici derivă dimensiunea orientativă a valorii pentru om. Valoarea emerge din acţiune, dar este şi fermentul ei. Şi este cu adevărat de-abia atunci când se materializează într-un anumit mod de a fi sau de a face. Unii filosofi au introdus sintagma de *conştiinţă axiologică* pentru a defini această stare intenţională: „vom numi conştiinţă axiologică conştiinţa *sui generis* căreia o valoare îi serveşte de obiect şi de corelat. Nu înţelegem deci prin conştiinţă nici o structură existentă, nici un ansamblu de fapte date, ci o funcţie intenţională care pune în mod necesar un obiect dându-i un sens în raport cu intenţia pe care ea o manifestă şi care îl orientează." (Polin, 1977, p. 68)

Termenii relaţiei axiologice (pe de o parte, subiectivitatea, iar pe de altă parte, realul ideatic sau concret – ce candidează la validarea valorică) nu sunt atât de distincţi şi inseparabili încât să nu sufere o contagiune reciprocă. Dimpotrivă, suprapunerea parţială

(nu numaidecât din punct de vedere ontic) pare să fie condiţia oricărei instituiri axiologice. Căci numai ceea ce „se aseamănă” se apropie şi se uneşte într-un tot unitar.

Intersecţia dintre cei doi termeni, pe care o invocăm în actul valorizării, se conformează – cu aproximaţie – următorului scenariu : omul, întrecându-şi condiţia de semnalizator al lucrurilor şi al evenimentelor, va încerca să le semnifice şi să le ierarhizeze dând curs preferinţelor şi proiectelor sale. De aceea, el trebuie să se orienteze, să se muleze şi să-şi adecveze facultăţile în acord cu exigenţele proxime. Subiectul se „prelungeşte” într-un sine lărgit, se proiectează în „altceva”, care este construit după o normativitate valorică nouă. Astfel, individul va progresa şi va reuşi să perceapă şi altceva decât ceea ce valorizase până atunci.

Totodată, realitatea ce urmează a fi ordonată părăseşte imobilismul determinat de fireasca-i „onticitate”. Lumea nu mai rămâne neutră. Obiectele acestei lumi (inclusiv ideale), vor „învia” prin suflul (bine) voitor al eului axiologic care le va ordona (dispersa?) într-un câmp valoric, mai mult sau mai puţin stabil, puternic tensionat de interese, aspiraţii, afecte şi alte mobiluri circumstanţiale. Aşadar, eul axiologic „se duce” în/spre obiectele care-i incintă atenţia, iar acestea, la rândul lor, „vin” într-un spaţiu dimensionat şi modulat subiectiv. Să observăm, în acest context, poziţia centrală şi rolul covârşitor al subiectului în orice prestaţie valorizatoare. Valorizarea este, de fapt, o relaţie între un subiect şi un obiect, între o entitate ce „caută” un obiect pe măsura idealităţii proiectate.

Joncţiunea dintre cele două entităţi angajate în valorizare se bazează pe o afinitate originară, care generează şi legitimează orice „întâlnire” autentică. Faptul este bine surprins – de pildă – de filosofi sau artişti. „Nu m-ai căuta, dacă nu m-ai fi găsit” – crede Blaise Pascal ; „Dacă în sufletul tău nu sălăşluieşte un templu, nu spera în apariţia unei divinităţi” – scrie Pius Servien ; „N-ai cum să vezi zâne, dacă nu eşti zânatec” – conchide Nichita Stănescu.

Afinitatea de care pomeneam mai sus explică deschiderea receptivă – de principiu – pe care trebuie să o posede subiectul, pentru întâmpinarea lumii înconjurătoare. Lumea se deschide nouă, pentru că (şi) noi ne deschidem ei. Iar această deschidere trebuie să fie obiectivul principal al unui „travaliu” educativ.

În ipostaza de depozitar şi făuritor de cultură, omul este singurul în stare să-şi valorizeze creaţiile. Produsele culturale candidează, prin om, la statutul de valori. Ele se desprind din condiţia de existenţă neutrală pentru a parveni la existenţa înzestrată cu sens. Trecerea de la o stare la alta pune în evidenţă rolul *referenţiarului axiologic*, al cumulului de structuri valorice interiorizate, care modifică statutul lucrurilor şi al evenimentelor. În fond, din punct de vedere fiinţial, ontic, lumea rămâne identică, suficientă sieşi. Ceea ce se schimbă sunt atributele valorice ale acestei lumi ce se nasc în cadre distincte de referenţialitate.

Înţelegem prin referenţial axiologic totalitatea mobilurilor individuale şi a normativelor supraindividuale, interiorizate de subiect, care se actualizează în orice act de valorizare. El antrenează atât aspectele relativ stabile, consubstanţiale individului (trăsături de personalitate, grad de cultură etc.), cât şi elemente variabile ce ţin de contextul valorizării (climat sociocultural, cadru ideologic sau elemente accidentale).

Sub aspect genetic, cadrul referenţial se instituie prin asimilarea individualizată a reperelor valorice, dezirabile sau recomandate la un moment dat. În acelaşi timp, el trebuie să rămână o realitate permeabilă la noi stimuli culturali, asigurându-se, în acest fel, funcţionalitatea şi operaţionalitatea în acord cu parametri virtuali. Dar referenţialul axiologic este el însuşi o valoare culturală dobândită, ce condiţionează asimilarea altor

valori. Reajustarea „din interior" se face după criterii deja presupuse. Suntem în prezenţa unei dezvoltări, oarecum, autotelice.

În ce măsură nucleul existent al referenţialului axiologic permite adiţionarea de repere axiologice noi, reclamate de stimulii culturali inediţi? Nu cumva noile „depuneri criteriale" sunt identice la „chip şi înfăţişare" cu acel cumul incipient, care ar permite doar o creştere cantitativă, dar nu şi o schimbare de calitate, când exteriorul ar impune-o?

Dacă elementele supraetajate ar prelungi numai cantitativ nucleul iniţial s-ar pune în chestiune statutul acestui punct de plecare. Să presupunem că el este o formă stabilă, care generează o anumită legitate şi fixitate în alegeri. Discriminarea unor realităţi se face prin „adaptarea" lor la cadrele existente, care nu suportă nici o remaniere esenţială. Consecinţa pedagogică a acestei presupoziţii ar consta în necesitatea acordării unei importanţe mai mari eforturilor incipiente de structurare la subiecţi a capacităţii evaluative (dat fiind că acestea se vor sedimenta pentru mult timp). În realitate, credem că, la fel ca şi în procesul cunoaşterii, are loc o dezvoltare cumulativ-selectivă a acestui nucleu (inclusiv prin alterarea sa, în unele cazuri), datorită jocului întreţinut cu variabilitatea lumii exterioare. Din nevoia inserţiei într-o lume dinamică, ce vine cu noi reguli şi rigori, este necesar ca, din când în când, să se schimbe paradigma de semnificare şi apreciere a lucrurilor. Sporirea contactelor cu diferiţi stimuli culturali creează premisa restructurării permanente a referenţialului axiologic (prin dezafectarea unor repere valorice, prin glisarea spre repere periferice, prin înjghebarea de noi filtre de ierarhizare etc.). Cristalizarea unui referenţial înnoit sau cu totul nou va înlesni trierea axiologică de noi obiecte şi evenimente care, altădată, nu „încăpeau" din cauza limitelor criteriilor vechi sau, pur şi simplu, pentru că aceste repere valorice lipseau cu desăvârşire.

Dimensiunea autotelică a referenţialului axiologic imprimă acestuia calitatea de a fi operant chiar şi în faţa noului, a ineditului. Să nu uităm că, într-un anumit sens, valoarea îşi este sieşi măsură. Ea se insinuează omului atât ca valoare propriu-zisă, cât şi ca criteriu de măsurare a ceea ce ea se pretinde a fi. Astfel, fiecare valoare proiectează în subiect şi propriile sale criterii ale evidenţei (!) sale calităţi.

Calitatea unei educaţii este dată de capacitatea acesteia de a-şi multiplica efectele formative la individ, de a reverbera perpetuu în timp prin impulsurile permanente de continuare şi reproducere a acestei nevoi esenţiale. Învăţarea – s-a spus – este condiţia existenţei şi progresului umanităţii. Dar aceasta nu se poate exercita întotdeauna numai din exterior, din partea unor factori anume desemnaţi (şcoală, familie, biserică, instituţii de cultură etc.). Activitatea formativă este autentică atunci când ea creează posibilitatea individului de a ieşi de sub directivitatea exteriorităţii formative pentru a trece sub controlul unei autonomii interioare şi a unei normativităţi autoconstruite.

Paşi către o autonomie în valorizare

Răspunsul cel mai viabil pe care învăţământul îl poate da democratizării culturale, expansivităţii diversităţii culturale (cu avantajele şi limitele adiacente) îl reprezintă accederea spre o *autonomie* şi *competenţă axiologică* a celor educaţi. Educatorii înşişi sunt puşi în faţa unor procese complexe şi noi, fiind determinaţi să opteze în prezenţa unor alternative (strategice, ideatice, valorice etc.), alegeri care incumbă – în cele din urmă – aceleaşi calităţi de autonomie şi competenţă axiologică, care, în mod obligatoriu, se cer

a fi probate, mai întâi, de educatori. Trebuie să recunoaştem, odată cu J.S. Bruner, că modul cum putem face înţeles copiilor un anumit lucru „nu e decât o continuare a înţelegerii prealabile a acelui lucru de către noi înşine, că a înţelege şi a-i ajuta pe alţii să înţeleagă reprezintă în fond acelaşi lucru" (1970, p. 54).

Suntem şi vom fi asaltaţi de numeroase produse culturale, cu sau fără voinţa noastră, în circumstanţe dintre cele mai variate. Se pun mai multe probleme : suntem în măsură să le întâmpinăm ? ; diapazonul nostru valoric este destul de larg şi de mobil pentru ca aceste produse să-şi găsească locul cuvenit în existenţa noastră ? ; ce garanţii avem că toate acestea sunt valori autentice ? ; vom fi capabili ca, în condiţiile unei presiuni mari, să discernem valorile de nonvalori ? ; cum ne păzim de eventualele pseudo-valori ? ; ce poate şi trebuie să facă educaţia pentru raportarea autentică a indivizilor la cultură ? Iată câteva întrebări, pe care trebuie să ni le punem noi, profesorii, şi, totodată, prin noi le vor însuşi şi elevii noştri, dacă nu pentru rezolvare, cel puţin pentru conştientizare.

Competenţa culturală autentică nu poate fi dobândită în lipsa unei competenţe axiologice. În condiţiile democratizării valorilor, competenţa axiologică nu rezidă numai în capacitatea discriminării corecte a valorilor, ci presupune instituirea operativă de grile şi repere valorice din perspectiva cărora să fie raportate şi interpretate diferite produse culturale. Competenţa axiologică nu poate fi redusă doar la cunoaşterea şi însuşirea unor bunuri sau convenţii culturale, realizate şi propuse în diferite arealuri culturale. Ea nu înseamnă numai cunoaşterea unor coduri sau criterii culturale, utilizate în decriptarea bunurilor culturale. Ea vizează – mai ales – capacitatea de invenţie a noi coduri de referinţă sau de descoperire a noi conexiuni în sistemele de valori. În fine, ea ţine de o anumită „creativitate" şi „productivitate" în câmpul criteriologiei valorice. Aceste expectanţe se justifică, deoarece criteriile de ierarhizare sunt mobile şi schimbătoare, ca şi obiectele culturale triate prin intermediul lor. Cum aceste criterii nu sunt toate prestabilite, unele dintre ele se vor structura conjunctural. Cu atât mai mult cu cât realitatea vine să detroneze vechi idoli şi utopii. Criteriile de valorizare nu sunt numai cele generale, universal valabile, cum s-a teoretizat cu preponderenţă. Generalul, atât de intolerant faţă de ceea ce este determinat şi precis, lasă în urmă şi trece prea repede pe lângă particularul omenesc, care ne este caracteristic. A vorbi numai despre lucruri generale înseamnă a fi departe de om, chiar împotriva lui. Pledăm, de aceea, pentru o pluralitate a criteriilor valorice la care fiecare dintre noi va ajunge numai printr-un efort, consecvent şi disciplinat, de „purgare" prin intermediul culturii autentice.

Criteriile axiologice vor fi, astfel, permeabile culturii în devenire. Acest fapt facilitează receptorului încorporarea unor valori care, deseori, se dovedesc a fi circumstanţiale. Sunt lucruri, idei, fapte, ce devin valoroase *hic et nunc* ; dincolo de anumite cadre spaţio-temporale, ele îşi pierd valabilitatea. Sesizarea momentului sau a situaţiei de maximă operaţionalitate a valorii impune o autoreglare „din mers" a criteriilor valorice. Dar aceasta presupune o anumită putere autonomă de discernere şi de valorizare.

Trebuie să avem curajul autonomiei axiologice, întrucât aceasta constituie vectorul libertăţii noastre spirituale. Să nu ne alertăm atunci când lumea nu mai încape în grilele noastre de examinare. Trebuie să dăm dovadă de mai multă înţelegere şi maleabilitate. Sunt valori pe care nu le vedem din cauza miopiei noastre, sau există lucruri pe care nu le percepem pentru că nu avem încă „organe de simţ". Să ne desfăşurăm şi să îmbrăţişăm tot ceea ce merită, căci valori sunt destule. Dacă există o criză în planul valorilor, ea nu este numai a producerii valorilor, ci şi a reperelor noastre de validare valorică care nu sunt restructurate îndeajuns şi oportun.

Nu rezultă, de aici, că trebuie să acceptăm totul. Democratizarea vieţii sociale presupune şi un aflux de produse pseudo-culturale, care scapă standardelor valorice. Se vor perinda sau ni se vor propune produse, comportamente, idei care nu au nimic cu Frumosul, Binele, Adevărul. Înmulţirea fenomenelor culturale şi rapiditatea derulării lor fac imposibilă statornicirea *a priori* a unei criteriologii valorice, de care consumatorii culturali să ia cunoştinţă în mod imediat. Şi – în ultimă instanţă – nici nu este bine ca, întotdeauna, să se prescrie riguros ce este bine sau nu în materie de cultură. Indicaţiile din partea unor foruri instituţionalizate devin – în parte – caduce în condiţiile democratizării şi liberalizării. Idealul ajungerii la o autonomie axiologică pare să împace pozitiv atât tendinţele proliferării culturale, cât şi cerinţa asigurării libertăţii individuale de alegere a valorilor.

Dobândirea autonomiei personale trebuie corelată şi cu cea a altor actori cu care individul vine în contact şi care trebuie luată în seamă şi respectată. Autonomia nu este pur şi simplu o ajustare a mijloacelor la scopuri individuale, ci, mai ales, predispoziţia la interogaţie asupra legitimităţii acestor mijloace şi, de asemenea, la grija dacă nu cumva alţii sunt utilizaţi, manipulaţi, împiedicaţi de a se manifesta ca fiinţe libere. În susţinerea acestei idei, mai aducem următoarele observaţii: „Emiterea unor judecăţi de valoare nu poate fi lăsată deci la bunul plac al fiecărui individ, orice raport interuman fiind determinat de judecăţi de valoare de acelaşi fel, bazate pe încrederea fiecăruia că şi celălalt îl respectă, îi spune adevărul, că trebuie să existe o modalitate de a-şi apăra drepturile, chiar dacă personal nu dispune de forţa necesară pentru a le impune în mod nemijlocit. În lipsa acestor judecăţi de valoare, întoarcerea la dreptul celui mai tare ar fi inevitabilă. Principiul fundamental al pluralismului trebuie deci corelat în sensul următor: nu este necesară numai existenţa unor păreri individuale diferenţiate; ba, mai mult, trebuie să existe, în pofida acestor diferenţe, şi un consens sub forma unei identităţi secvenţiale. Această determinare, absolut necesară unei vieţi sociale, stă la baza rolului educativ al şcolii şi al profesorului, de care nimeni nu se poate dezice, chiar dacă se referă la caracterul ştiinţific, valoric neutral, al disciplinei sale." (Geissler, 1981, p. 78) Este adevărat că autonomia presupune detaşarea de alţii, de puterea acestora, dar se presupune o anumită reciprocitate în sensul că şi alţii să nu depindă de puterea mea de constrângere, să aleagă în mod autonom, să reprezinte un punct de vedere, chiar opus celui sugerat de mine. „Capacitatea de a se dirija prin sine însuşi – scrie Philippe Meirieu – ar fi o absurditate dacă ea ar genera sau pur şi simplu i-ar folosi orbeşte pe alţii, prostia lor sau eteronomia lor. A fi autonom înseamnă a dori ca şi alţii să-şi vadă de propriile interese. În acest sens, autonomia este o cucerire colectivă... Autonomia este o finalitate pedagogică sau, mai precis, o manieră de a numi finalitatea pedagogiei în calitate de promovare colectivă şi interactivă a subiecţilor liberi care îşi creează reciproc putinţa de a spune «eu»." (1991, p. 147) Autonomia personală nu poate exista fără o autonomie culturală.

Nu există scheme standardizate de valorizare, valabile pentru toţi indivizii şi toate contextele educaţionale. De aici, problemele deosebit de delicate pe care le ridică o astfel de ipostază a educaţiei. Dintr-o anumită perspectivă, valorile culturale sunt cele mai variabile. Ceea ce a fiinţat la un moment dat ca valori ştiinţifice, artistice, filosofice, politice etc., timpul şi contextul sociocultural le pot eclipsa ori converti în nonvalori (după cum unele produse culturale, iniţial indezirabile, sfârşesc prin a fi însuşite drept valori).

A face educaţie pentru valori fixe (chiar dacă sunt justificate de un climat socioistoric) sau prin valori certe (sancţionate ca atare de o mai scurtă ori mai îndelungată tradiţie culturală) este un lucru bun, dar insuficient pentru exigenţele educaţiei axiologice. A face – în plus – şi o educaţie pentru şi prin valorizare, în scopul şi pe temeiul autonomiei

axiologice, iată calea şi baza educaţiei pentru şi prin valori. O astfel de educaţie se face nu (numai) în spiritul unei culturi existente (firesc, limitativă), ci – mai ales – în perspectiva unei culturi posibile (generatoare de noi aspiraţii şi idealuri întrupate, în parte, încă din prezent). Iar această cultură poate fi a noastră sau a altora.

Educaţia axiologică, astfel înţeleasă, va depăşi obiectivele educaţiei estetice (care vizează doar valori estetice), dar şi pe cele ale educaţiei culturale în sensul strict. Aceasta, întrucât se transcende datul, constituit cultural, în profitul adulmecării şi integrării valorilor potenţiale, în virtutea autonomiei şi autodeterminării axiologice. În măsura în care devenim mai autonomi, ne raportăm la fundamente şi devenim mai autentici, mai „naturali" din punctul de vedere al adevărului, binelui, frumosului, dreptăţii. Referindu-se la avatarurile formării morale a personalităţii, J. Ardoino insistă asupra faptului că „acţiunea educativă nu are ca finalitate formarea pentru o anumită morală, ci vizează emergenţa subiectului, acţionând asupra dezvoltării personale, în cadrul dinamicii raporturilor de forţe sociale, pentru cucerirea unei mai mari autonomii sau a unei mai mici alienări, permiţând, astfel, elaborarea unor fundamente necesare întregii vieţi morale" (1980, p. 131). Să mai spunem că educaţia axiologică poate fi şi premisa – sau de ce nu – treapta „de jos" a creaţiei propriu-zise de valori. Căci prin intuirea şi promulgarea valorii care încă nu este – dar va fi – se dă curs unei proiecţii demne de un autentic creator. Prin exersarea unor valori „noi", ne punem în evidenţă, aducem lumii un spor de valoare - valoarea noastră de fiinţă independentă şi creativă.

Prin intermediul referenţialului axiologic, valorile generale se particularizează, devin „perceptibile", conducând la acte, strategii inervate şi colorate axiologic. În cazurile acţiunilor concrete, nu valorile generale sunt operative, ci cele transfigurate în conduite, exigenţe, atribute şi valenţe particulare. Valorile devin din ce în ce mai relative cu cât „coborâm" în perimetrul concretizărilor. Toţi oamenii apreciază Frumosul, Binele, Adevărul etc., dar întrupările acestor valori sunt diferite, chiar contrastante, de la o cultură la alta, de la un spaţiu şi timp istoric la altul. De aici şi conflictele inerente, care se nasc de îndată ce oamenii operează cu valori contextualizate.

Rândurile de mai sus nu se constituie într-o pledoarie pentru relativism în valorizarea culturii. Căutăm să sugerăm faptul că democratizarea culturii antrenează o relativizare mai pronunţată a acesteia la coordonatele subiective, relativizare care trebuie acceptată în măsura în care reperele subiective ating demnitatea „fixistă", presupusă de autonomia axiologică la care se poate ajunge prin educaţie.

Competenţa valorică se manifestă specific, în funcţie de caracteristicile perimetrului valoric interogat. Competenţa axiologică concretizată în spaţiul valorizării estetice – de pildă – se manifestă prin disponibilizarea individului de a se apropia de expresiile artistice noi, de a le integra în experienţa personală, de a le propune şi transmite şi altora. Autonomia în acest teritoriu înseamnă capacitatea individului de a adera în chip independent şi responsabil la formule expresive a căror viabilitate este consimţită ; înseamnă a ignora şi a refuza contrafacerea şi mediocritatea – formală sau de conţinut – manifestate în unele produse estetice. Înseamnă să construieşti singur filtre de selecţie a noilor expresii artistice, fără a aştepta ca alţii sau „timpul" să ţi le prescrie.

Valoarea educaţională. Determinare conceptuală şi clasificare

Valorile nu se manifestă la modul general, ci primesc consistenţă în diferite cadre particulare. Ele devin operaţionale atunci când se concretizează în obiecte, fapte, structuri reale, tangibile şi manipulate de om. Este de la sine înţeles că şi la nivelul practicilor educative se structurează situaţii multiple de manifestare a valorilor, de valorizare, de ierarhizare sau alegere. A face educaţie înseamnă a acţiona în numele unor exigenţe valorizatoare, care imprimă o anumită structură şi funcţionalitate demersului educativ. Actorii implicaţi în acest proces sunt puşi în faţa unor alternative procedurale, situaţionale, de selectare a anumitor conţinuturi, de orientare în multitudinea de oferte, posibilităţi, cerinţe. „A învăţa – spune Olivier Reboul (1992, p. 1) – presupune a te elibera de o ignoranţă, de o incertitudine, de o stângăcie, de o incompetenţă, de o orbire ; înseamnă a ajunge să faci mai bine, să înţelegi mai bine, să exişti mai bine. Or, când spui «mai bine» zici valoare". Întreaga educaţie, după unii autori (Suchodolski, 1991, p. 76), reprezintă o valoare prin ea însăşi, întrucât ea „ajută la dezvoltarea conştiinţei valorilor vieţii şi creează o formă de fericire umană". Educaţia este valoare-mijloc, ce ne facilitează orientarea către valorile-scop. „Numai puterea educaţiei este capabilă de a controla alte puteri pentru ca omul să câştige şi să le utilizeze fie pentru anihilarea lor, fie pentru transformarea acestora." (Brameld, 1965, p. 1) Puterea educaţională, în sine, nu este nici morală, nici imorală. Depinde în ce scopuri este utilizată. Puterea educaţiei ca şi cunoaşterea sunt amorale. Chestiunea rămâne următoarea : puterea, în general, şi cunoaşterea nu trebuie să rămână imorale sau amorale : ele trebuie să devină morale. O sarcină a educaţiei este de a dezvolta acea forţă a omului care să se bazeze pe raţiune. Educaţia trebuie să răspundă la întrebarea cum putem să conducem oamenii înspre scopuri bune, dar nu oricum : prin cele mai bune mijloace.

Valoarea educaţională este acel raport optim, de adecvaţie, dintre mijlocul (forma, condiţiile) de realizare a educaţiei şi finalitatea (ţinta) acesteia – formarea individului (pentru umanitate). Orice opţiune care facilitează o punere în concordanţă a celor două componente educaţionale interne (mijloace şi scopuri), dar care se armonizează şi cu exigenţele valorice externe (ale spaţiului social, cultural, economic etc.), este în mod inerent şi o valoare educaţională. Valoarea educaţională este o rezultantă a unei relaţionări duble. Mai întâi avem o relaţie între mijloc şi scop, iar rezultatul acestei relaţii se raportează la o serie de valori externe. Definiţia noastră este destul de generală, dar ne permite să ne raportăm la o diversitate mai mare de elemente şi situaţii valorice specifice perimetrului educaţional. De altfel, chiar şi Olivier Reboul – un fin analist al statutului axiologic al educaţiei – nu pretinde o definiţie clară pentru valorile educaţiei, ci procedează la o determinare prin exemplificare şi enumerare. Astfel, el identifică trei grupe de valori educaţionale :

- scopurile educaţiei, adică valorile pe care le cultivă educaţia (integrarea în mediu – într-o societate tradiţională – sau cultivarea autonomiei individului, a spiritului critic, a judecăţii – într-o societate mai liberală) ;
- valori indispensabile educaţiei (ascultarea, disciplina, supunerea faţă de adulţi – într-o societate clasică – sau cooperarea, creativitatea, iniţiativa proprie – în cazul unei educaţii moderne) ;
- valori care reprezintă puncte de reper în judecarea rezultatelor educaţiei (portretul-robot al „elevului bun", al „elevului deştept", al „profesorului competent" etc.) (1992, p. 4).

Încercarea de determinare a valorilor educaţionale presupune o interogare atât asupra calităţii articulaţiei tuturor componentelor implicate în procesul educativ, cât şi asupra corelării şi adecvării acestora la exigenţe ale suprasistemului social în care sistemul educativ fiinţează. Nu putem judeca valoarea unui sistem de învăţământ făcând abstracţie de suprasistemul în care există şi pe care îl deserveşte.

Valoarea educaţională desemnează dezirabilul, ceea ce urmează a fi asimilat, materializat, contextualizat. Ea se referă la ceea ce trebuie să fie. Valoarea educaţională nu este o reflectare a realului educaţional, ci poziţionare faţă de o anumită exterioritate, discutare, refuz al acesteia în numele unor alternative. Ea este mai mult un proiect în faţa unei realităţi neîmplinite. Emergenţa unei valori presupune o anumită marjă de absenţă sau o carenţă existenţială. Dacă educaţia ar fi perfectă, nici nu s-ar mai pune problema valorilor pretinse de ea. Într-o lume în care s-ar respecta pe deplin drepturile omului, am mai putea percepe valoarea respectării drepturilor omului?

Valoarea educaţională se naşte din tensiunea ivită în spaţiul de aşteptare a realităţii ce ţine să se împlinească în perspectiva pozitivului. Ea pare a fi un exerciţiu educaţional proiectiv, pe punctul de a se desfăşura la o altă cotă valorică. O metodă didactică nu este valoroasă în sine, ci devine valoroasă într-o anumită situaţie didactică. Un conţinut educaţional nu este valoros prin el însuşi, ci este pasibil de a deveni valoros în funcţie de circumstanţe, de adecvarea la necesităţile educaţilor, la trebuinţele comunităţii, la adevărurile ştiinţei etc. Toate acestea devin valori efective într-o situaţie didactică concretă. Valoarea educaţională este o rezultantă a cel puţin patru variabile: scop, mijloc, situaţie, valoarea de umanitate. Este o rezultantă reiterabilă, dar la o altă altitudine, care optimizează neîncetat întâlnirea dintre elementele invocate.

Olivier Reboul defineşte umanitatea prin trei valori: comunicare, egalitate şi solidaritate. Umanitatea este, în primul rând, starea sau posibilitatea unei comunicări universale, de înţelegere dincolo de diversitatea culturală. Orice educaţie care se restrânge la o singură cultură degenerează într-o îndoctrinare fanatică. În al doilea rând, umanitatea este dreptul universal al fiecărui individ de a fi recunoscut ca om. De aici decurg două consecinţe pentru educaţie: dreptul pentru toţi de a fi instruiţi şi faptul că educaţia nu trebuie să fie în serviciul exclusiv al unei instituţii, ci al întregii umanităţi. În al treilea rând, umanitatea este o solidaritate concretă, iar educaţia trebuie să-l iniţieze pe individ pentru a accede la comuniunea tuturor spiritelor (1992, pp. 93-94).

Trebuie cercetat până la ce nivel putem utiliza atributul de valoare în activitatea didactică. Simplele valenţe ale unui obiect sau comportament nu fac din acestea în mod automat şi o valoare. Putem postula un prag minimal de emergenţă a unei valori, în funcţie de intensitatea şi combinarea unor valenţe, dar şi prin raportarea la un context şi o situaţie de referinţă. În fond, o valoare derivă dintr-un anumit context. Ea nu este dată, ci se face. Eticheta de valoare nu este pusă aprioric pe un comportament sau situaţie, ci se naşte în spaţiul dezirabilităţii şi necesităţii, în împrejurări bine determinate. O lecţie nu este valoroasă doar pentru faptul că o serie de metode sau artificii procedurale sunt în sine valoroase ori că au fost impecabil transpuse didactic. O lecţie devine valoroasă atunci când coordonările dintre microsecvenţele acesteia sunt judicioase şi inspirate, iar articulaţiile realizate între elementele lecţiei (obiective, conţinuturi, metodologie, forme de organizare etc.) sunt congruente şi au eficienţă. Valoarea nu este o însumare de elemente valoroase disparate, ci o procesualitate „de gradul doi", care se decantează la nivelul optim de combinare, conjugare, alternare, întemeiere, resemnificare.

Valoarea este un standard şi un model de alegere, care ghidează persoana sau grupul spre satisfacţie, împlinire şi sens. O valoare este o cale de structurare şi ordonare, de

aranjare într-un anumit fel a stărilor emoţionale, mentale şi morale. Valorile educaţionale construiesc principiile şi criteriile care explică şi dau coerenţă judecăţilor noastre critice de ordin estetic, moral, religios.

Conturarea unui câmp de valori educaţionale şi asimilarea acestora constituie o problemă de maximă complexitate, ce poate fi rezolvată prin cooperarea tuturor factorilor educaţiei. În cea mai mare parte a activităţilor instructiv-educative se pot distinge valori particulare : teoretice, spirituale, acţionale.

Propunem următoarea clasificare aproximativă a valorilor educaţionale, plecând de la o serie de cadre de referinţă :

1. conţinutul la care se referă sau pe care îl vehiculează (cognitive, artistice, etice, comportamentale etc.) ;
2. componente educaţionale purtătoare ale acestor valori (conţinuturi, finalităţi, metodologie didactică, forme de instruire, modalităţi de evaluare etc.) ;
3. actorii care le promovează cu prioritate (elevi : conştiinciozitate, perseverenţă, spirit critic etc. ; profesori : măiestrie didactică, profesionalism, autonomie, comportament democratic etc. ; factori de decizie : competenţă profesională şi administrativă, spirit democratic, mobilitate acţională, imparţialitate etc. ; precum şi alţi actori : părinţi, preoţi, responsabili culturali, personal administrativ etc.) ;
4. gradul lor de extensiune : individuale (demnitate, onestitate, curaj, inventivitate etc.), comunitare (civism, patriotism, toleranţă, deschidere spre alţii etc.) şi universale (respectul vieţii, al drepturilor omului, aspiraţia spre progres şi perfecţiune etc.) ;
5. direcţia de derivare sau de impunere a valorilor : de la societate către individ (cu scopul conservării valorilor) sau de la individ la societate (în condiţiile în care unii actori propun noi valori, ce sfârşesc a fi captate şi de alţii) ;
6. funcţionalitatea pe care o exercită : valori-scop (către care se tinde : cunoştinţe, moralitate, cooperare, sinceritate etc.) şi valori-mijloc (care mediază încorporări suplimentare : deprinderi, autonomie intelectuală, capacitate de evaluare şi autoevaluare etc.) ;
7. validitatea temporală : fundamentale (valabile în toate perioadele istorice) şi circumstanţiale (operaţionale la un moment dat) ;
8. gradul de concretitudine a valorilor : abstracte (Dreptatea, Frumosul, Binele etc.) şi concrete („drepturile omului", „Mona Lisa", „întrajutorarea" etc.).

Încercând să răspundem la întrebarea dacă valorile sunt universale sau relative, ajungem la contradicţii evidente în plan educaţional (*cf.* Reboul, 1991, p. 6). Dacă valorile sunt universale, atunci ne acuzăm de etnocentrism şi de opresiune ; căci cu ce drept să impunem educaţia noastră altor culturi ? Dacă vom conveni că valorile sunt relative, atunci cultura noastră nu rămâne decât o cultură printre altele, pierzându-şi orice legitimitate ; atunci cu ce drept să impunem copiilor noştri valori care sunt ale altora ? Nu alunecăm astfel într-un arbitrariu cultural ?

Valorile concrete trebuie să fie deduse contextual, în funcţie de realităţi şi nevoi. Valorile educaţionale se multiplică de fiecare dată când în structura funcţională a procesului educativ intervin noi evenimente, noi actori, noi exigenţe. S-ar părea că valorile-mijloc (sau procesuale) deţin rolul predominant. Sunt situaţii când orientarea spre valorile-mijloc se impune (în condiţiile de debut, de criză socială etc.). Dar a ne restrânge numai la o singură gamă de valori, aceasta înseamnă o limitare, o închidere cu urmări imprevizibile. Marea artă a educării costă în a găsi echilibrul mobil dintre valori, măsura adecvării la realităţile şi trebuinţele concrete, dialectica de îmbogăţire şi de stimulare reciprocă dintre toate felurile de valori, care se dovedesc necesare şi profitabile.

Conflictul valorilor educaţionale

O problemă care trebuie clarificată este ierarhia valorilor, respectiv ordinea propunerii lor la cei educaţi. Prevalenţa unor valori în fazele incipiente ale educaţiei va fi determinată de particularităţile psihofizice ale copiilor (care reclamă promovarea valorilor pe măsura capacităţilor de absorbţie, specifice vârstei lor) şi de calitatea acestor valori prime de a pregăti sau facilita achiziţionarea unor valori viitoare. În acelaşi timp, prescrierea unor valori se face având în vedere axa abstract – concret, respectiv glisajul valorilor pe traiectul valorilor fundamentale (Binele, Frumosul, Adevărul etc.) – valori concretizate (în bunuri, comportamente, stări etc.). Este firesc ca elevii să nu perceapă direct valorile abstracte, ci să se raporteze la purtătorii acestora (şi nu este doar cazul celor în formare). În educaţie, se va opera cu valori preponderent particulare, uşor reperabile şi încorporabile la nivelul conduitei elevilor. Trebuie analizată proporţia dintre valorile imediate şi cele de perspectivă, între valorile care se centrează pe „a face" şi cele care vin în întâmpinarea lui „a fi". Ierarhizarea şi combinarea valorilor se vor realiza ţinându-se cont şi de eventualele incompatibilităţi sau opoziţii dintre valori. „Educaţia ar trebui să-l înveţe pe om să fie conştient de conflictele valorilor şi să le rezolve într-un mod limpede." (D'Hainaut, 1981, p. 169) Sunt situaţii, de pildă, când bunătatea este în contradicţie cu justiţia sau credinţa în opoziţie cu adevărul. Trebuie identificate, în acest caz, cadrele de referinţă în care o valoare sau alta devine benefică ori nu.

Poate fi identificat un conflict inerent al valorilor educaţionale, conflict reperabil atât în planul derulării temporale (ceea ce este bun, frumos, drept acum nu va mai fi la fel la un moment dat), cât şi în planul desfăşurării sincronice (valorile propuse de familie, de pildă, nu sunt coextensive întotdeauna cu cele promovate de şcoală). Introducerea unor noi exigenţe valorizate se realizează într-un teritoriu inerţial, care îşi prelungeşte caracteristicile (o valoare încorporată tinde să se permanentizeze). Această „rezistenţă" este vizibilă nu numai în cazul unui individ sau unei clase şcolare, ci şi la nivelul sistemului de învăţare.

În societate întâlnim valori fundamentale, precum Binele, Frumosul, Adevărul, Dreptatea etc., desigur circumstanţiate la determinări existenţiale concrete. Chiar şi grupurile organizate pe principii discutabile operează anumite valori (cum ar fi, de pildă, Mafia ; chiar şi aici se respectă anumite valori). Cu cât valorile sunt mai generale, cu atât gradul de acceptabilitate este mai ridicat, conflictul intern al valorilor diminuându-se sau anihilându-se. În măsura în care valorile generale se concretizează (şi nu pot opera decât în acest mod), apar discuţii şi conflicte axiologice. Axa de pendulare general – particular constituie spaţiul şi generatorul opoziţiilor şi conflictelor valorice. Toţi oamenii caută Binele, îi recunosc necesitatea şi îl respectă, dar când este vorba de a-l gândi şi înfăptui în mod concret, fiecare individ sau colectivitate îl va înţelege şi practica diferenţiat. Conflictul poate lua naştere şi atunci când stabilim o ierarhie între valori ce au conţinut diferit. „Două societăţi – scrie O. Reboul – pot să aibă aceleaşi valori, fără însă a le atribui acelaşi rang. Să ne gândim că eschimosul respectă fidelitatea conjugală şi ospitalitatea ca şi noi, dar ne scandalizăm când pune a doua valoare mai presus de prima." (1991, p. 6)

Dacă e să realizăm o radiografiere la un moment dat a valorilor educaţionale, am putea identifica, după opinia noastră, următorul registru de tensiuni :

- Conflictul dintre aspiraţiile elevilor (care sunt permeabile mai rapid la stimulii culturali inediţi, decantaţi, adesea, de experienţele lor specifice) şi cadrul de valori inoculat de către adulţi, în virtutea unor experienţe „verificate".
- Conflictul dintre valorile promulgate de către cadrele didactice, care cunosc bine aspiraţiile, deschiderile sau opacităţile elevilor lor, şi exigenţele instanţelor supraetajate (director de şcoală, inspector, funcţionar ministerial) care se raportează la valori, adesea, abstracte.
- Conflictul între valorile puse în circulaţie de către şcoală (întotdeauna selecţionate şi ierarhizate după criterii psihologice, didactice, etice) şi valori parvenite din spaţiul cotidian, în mod difuz, nestructurat, chiar contradictoriu (inclusiv valori impuse de familie) ; conflictul dintre planul formal şi cel informal al educaţiei.
- Un conflict contextual, specific societăţilor de tranziţie, unde putem găsi un amestec curios de valori care sunt în acelaşi timp noi şi vechi, dorite şi nedorite, supraapreciate şi desconsiderate, în funcţie de actori, fluctuaţii sociopolitice, evenimente existenţiale. Este spaţiul tuturor posibilităţilor, al încercărilor, erorilor, provizoratului, insecurităţii (experimentări de planuri de învăţământ, de programe, de metode şi tehnici de predare sau evaluare etc.), este timpul de dinaintea unei fixaţii unde tot ce a fost nu mai este, tot ce va fi nu este încă, este terenul glisării instabile, foarte periculos pentru tineret, mai ales.
- Un conflict între valorile locale, etnocentrisme, vehiculate la nivel micro şi macrosistemic (prin conţinuturi şi activităţi instructiv-educative) şi valorile generale ale umanităţii, cu virtuţi integrative şi holistice, dar care îşi aşteaptă încă intrarea în programele de învăţământ.
- Un conflict instalat între valorile circumstanţiale, de scurtă durată, orientate spre nevoi prezente, bine determinate, şi valorile deschise, de lungă durată, mai puţin fixate, dar foarte necesare.
- Un conflict între valorile-mijloc şi valorile-scop (de pildă, cazul când o valoare a unei tehnici educative, care este o valoare instrumentală, este supraestimată în defavoarea valorii unei finalităţi educative, care este o valoare-ţintă).
- Un conflict între planul cunoaşterii valorilor şi planul practic, de încorporare sau de materializare a unei valori – situaţie care este valabilă pentru toţi actorii participanţi la educaţie şi pentru toate nivelurile acţiunii paideutice.
- Tensiuni manifestate la nivelul politicilor educaţionale, între tendinţele „democratice" şi cele selective, între perspectiva învăţământului de masă şi perspectiva elitistă (crearea de clase, şcoli, trasee curriculare pentru copiii cu aptitudini înalte).
- Contradicţii cauzate de valorile de status şi de rol ale persoanelor angajate în educaţie, dintre valorile cerute de statutul de educator (impersonale, neutrale) şi cele individuale, purtate de dascăl, inspector etc. în calitate de persoană particulară.
- Conflicte intradisciplinare, cauzate de inconsecvenţele sau incoerenţele de la nivelul programelor sau altor suporturi curriculare (ceea ce se afirmă la o secvenţă a disciplinei se invalidează sau se relativizează la alta etc.).
- Rupturi valorice interdisciplinare, în sensul că ce se susţine la o disciplină se neagă sau se pune sub semnul întrebării la un alt obiect de studiu.
- Conflictul din planul formării formatorilor, între pregătirea iniţială a acestora (de multe ori formală, abstractă, pentru situaţii inexistente) şi pregătirea continuă (contextualizată, adecvată unor nevoi concrete, în cunoştinţă de cauză).

- Tensiunile ivite în legătură cu translaţia celor educaţi din şcoală în viaţa socială : una pregăteşte şcoala, alta doreşte sau are nevoie piaţa muncii.
- Conflictul dintre oferta unică (printr-un singur manual, de pildă) şi oferta plurală la nivelul conţinuturilor, structurilor educaţionale, metodelor didactice etc.
- Un conflict între aspiraţiile spirituale ale unor tineri şi limitele materiale de împlinire (pauperizare, inexistenţa unor politici de susţinere socială, deficienţe de redistribuire a veniturilor etc.).
- Un conflict între valorile declamate în predare şi cele purtate sau actualizate de profesor în actul evaluării, prin modificarea criteriilor de validare a achiziţiilor enunţate anterior.

Este important să se conştientizeze existenţa tensiunilor sugerate mai sus. Rezolvarea acestora nu constituie însă o măsură la îndemâna oricui. Detensionarea acestor raporturi pretinde o ieşire din cadrul sistemului de învăţământ, o raportare şi o implicare a mai multor instanţe ale sistemului social global. Şi nu trebuie uitat că sistemul conflictual al valorilor generează însuşi procesul de educaţie ca atare, dinamica sa înspre stări mai bune. *În măsura în care conflict nu e, nimic nu e !*

2. Educaţia interculturală

Educaţia în perspectiva deschiderii către valori multiple reprezintă un demers pe deplin justificat, întrucât vizează o mai bună inserţie a individului într-o lume spirituală polimorfă şi dinamică. Acest demers formativ vine atât în întâmpinarea dezideratelor individualităţii, prin valorizarea unor trăsături particulare, unice, ce merită a fi recunoscute sau amplificate, cât şi în profitul societăţii, asigurându-i un anumit grad de coerenţă, solidaritate şi funcţionalitate. Solidaritatea comunitară este potenţată prin felul cum se gestionează reproducerea marilor simboluri în interiorul spaţiului cultural respectiv, dar şi prin modul cum este reglată deschiderea spre alte formaţiuni socioculturale. O cultură este mare nu numai prin ea însăşi, prin propriile mecanisme autoreproductive sau autocontemplative, ci şi prin „metabolismul" creşterii şi transformării ei, prin felul în care permite deschideri spre reverberaţii din exterior. Se concretizează cu acest prilej o dinamică specifică între închidere şi deschidere, o relaţie pulsatorie care generează sporirea culturală. Acest raport dintre general şi particular, dintre continuu şi discontinuu, dintre asumare şi negare trebuie actualizat, într-un mod specific, şi la nivel şcolar. Experimentarea diferenţei trebuie să înceapă încă de pe băncile şcolii şi să continue pe tot parcursul vieţii.

Obiectivul principal al educaţiei interculturale rezidă în pregătirea persoanelor pentru a percepe, accepta, respecta şi a experimenta alteritatea. Scopul îl reprezintă netezirea terenului întâlnirii cu celălalt. A face educaţie interculturală presupune ca însuşi procesul educaţional să se realizeze într-un mediu interacţional, prin punerea alături sau faţă în faţă a purtătorilor unor expresii culturale diferite. Alteritatea trebuie să devină un motiv de bucurie, o ocazie de întărire a sentimentului vieţuirii laolaltă, o dorinţă de simţiri şi conlucrări binevenite. Celălalt este un prilej de descoperire şi conştientizare a identităţii reale. Căci, în căutarea celuilalt, ne descoperim pe noi înşine, ne dăm seama de ceea ce suntem, sperăm, merităm. Frumuseţea existenţială ne este dată de celălalt, de miracolul evadării din sine, de proiectarea în altul, de iubirea celui apropiat, ca şi a celui îndepărtat.

De obicei, practicile şcolare construiesc şi pun în practică variate strategii de marcare a identităţii culturale. Acestea pot fi identificate la nivelul conţinuturilor stipulate de programe, fiind de cele mai multe ori etno-centriste şi culturo-centriste. Prin felul cum sunt selectate diferitele conţinuturi, prin modalităţile de decupare a evenimentelor, prin fixarea unor accente în ceea ce priveşte valorizarea şi semnificarea, prin dozările sau ajustările de ordin didactic, elevii suportă o dirijare axiologică predeterminată de alţii, o încadrare în paradigme culturale omogene, câteodată unice, înţepenite. Dispozitivul didactic, metodologic, de predare şi evaluare, favorizează cultivarea valorilor secvenţiale, conformismul şi loialitatea faţă de valori statice, fixe. Introducerea unor situaţii dubitative, de relativizare, de luare în seamă a fenomenologiei naturale a structurării axiologice ar putea constitui un început al raportării convenabile la propriile repere culturale. Relaţia cu fondul nostru cultural se întăreşte şi devine autentică sub auspiciile interogativităţii, ale contemplării active, ale experimentării incitative şi nicidecum sub marca supuşeniei, a adulării necondiţionate, a captării valorilor într-un mod pasiv. Şcoala are rolul de a ne învăţa să devenim „activizatori”, fermenţi sau creatori ai culturii, şi nu robi ai ei.

Să subliniem faptul că centrarea mono-culturală a educaţiei este un obiectiv pertinent în măsura în care se ţinteşte, secvenţial şi progresiv, deschiderea interculturală. Fiinţa umană trebuie în primul rând centrată cultural, în concordanţă cu instrumente date, specifice comunităţii de bază, şi totodată, ea se cere a fi de-centrată, pusă în relaţie cu alte experienţe spirituale, prin racordarea la expresii aparţinând altor comunităţi sau indivizi. Instalarea individului în repere spirituale de primă instanţă constituie condiţia apariţiei unor îmbogăţiri ulterioare. Nu poţi primi ceva pe un teren gol. O valoare nu reprezintă nimic pentru cei „dezaxaţi” cultural, pentru cei care nu au parcurs iniţial un exerciţiu de proiectare într-un spaţiu axiologic. Dar a rămâne la primele elemente este prea puţin. *Şcoala trebuie să fie mai întâi culturală şi apoi interculturală. Trebuie mers spre intercultural prin cultural.* Idealul îl constituie realizarea concordiei în egalitate şi diversitate, exprimarea liberă a diferenţelor, evitarea pericolului dispersiei, a disoluţiei spirituale. Trăim într-o lume în care marcajul prin spiritualitate nu poate fi abrogat, acesta fiinţând ca o cale de rezistenţă în faţa unor presiuni globalizatoare (ale economicului, informaţionalului, politicului).

Concept şi problematică

Este un truism afirmaţia că societatea noastră actuală devine din ce în ce mai accentuat pluriculturală. Se ştie, de asemenea, că educaţia este, în principal, o activitate de transmitere şi difuzare a culturii. Graţie acesteia, cultura se propagă de la o generaţie la alta, îmbogăţindu-se şi diversificându-se continuu.

Spaţiul existenţei individuale, în acest sfârşit de secol, depăşeşte limitele tradiţionale ale ambianţei originare, de formare şi socializare iniţiale. Întâlnirea şi dialogul culturilor, în ciuda distanţelor care le separă în timp şi spaţiu, sunt inevitabile şi, în multe cazuri, problematice şi complexe. Se pot astfel constata numeroase efecte disfuncţionale, precum eşecul în adaptarea mutuală, ambiguităţi identitare sau de comportament, refuzul şi percepţia slabă ale alterităţii. Problema coexistenţei diferitelor culturi în sânul aceleiaşi societăţi este, după părerea multora, o sfidare destul de deconcertantă a prezentului şi viitorului.

Când un individ se situează între două culturi există riscul apariţiei unui dezechilibru transcultural, din cauză că apare o tensiune între valorile specifice celor două sisteme culturale ; în acest tranzit cultural, individul riscă să se „rătăcească", deoarece valorile „vechi" nu sunt (încă) validate şi confirmate în cultura nouă, de inserţie. Criteriile axiologice sunt prost reperate sau nu sunt identificate. Se pare că e necesară o anumită perioadă de timp, de acomodare, pentru discernerea sau descoperirea valorilor analoage ale „noii" culturi (sau valorile „de substituţie"), în vederea stabilirii unui referenţial valoric restructurat, din perspectiva căruia să se poată descifra satisfăcător noul spaţiu spiritual.

Persoana care pătrunde într-un alt orizont cultural se va vedea confruntată cu un alt sistem de percepţie a realului, cu un ansamblu de viziuni culturale specifice asupra timpului şi spaţiului, cu un mod diferit de relaţionare cu celălalt. În situaţia creată, trebuie exploatate simbolurile comune, elementele culturale asemănătoare care fac o breşă şi pot facilita „trecerea" dintr-o lume (cu valorile ei) în alta, mai bogată şi mai permisivă în privinţa valorilor eterogene. Pentru înţelegerea mutuală, este necesară o negociere a sistemului de referinţe comune între partenerii acestui schimb. Elementele comune se pot converti în suporturi pentru catalizarea procesului de integrare.

În acest proces, „prima" identitate se va eroda (sau va intra) într-o „a doua", pe cale de a se naşte, dar care va fi integrantă şi mai largă. În legătură cu această situaţie, se pun câteva întrebări : este, oare, necesară ocultarea anumitor valori, pentru decantarea mai bună a celor nou-venite ? Care dintre ele joacă rolul de rampă de translare către noile coduri de valori, cele identitare sau cele diferite sau chiar contrastante ? Aceste valori antagoniste (în cazul în care există) constituie, oare, obstacole pentru procesul de tranziţie a individului spre o altă cultură ? Încorporarea noilor valori se produce printr-o necesară „devalorizare" a altora ? La aceste întrebări trebuie să se răspundă într-o manieră atentă şi nuanţată. Într-o interacţiune culturală autentică noi considerăm necesară realizarea unui continuum valoric, şi nu a unei rupturi sau negări, chiar şi parţiale, a unor valori preexistente.

Perspectiva disjunctivă asupra acestei probleme este deosebit de malefică. În materie de cultură, tranşarea între valori „rele" şi „bune" reprezintă o naivitate. Trebuie păstrate şi exploatate contextual valorile „vechi", identice sau nonidentice alături de cele ale culturii „gazdă". Doar sunt individul se va „acorda" cu o multitudine de stimuli culturali, poate diferiţi, dar importanţi, asigurându-se o receptare şi o trăire a diversităţii modalităţilor culturale din noul mediu. Este foarte plauzibilă necesitatea restabilirii conjuncturale a unei alte ordini de priorităţi axiologice. Dar sunt obligatorii acumularea şi semnificarea tuturor valorilor neexperimentate încă, pentru îmbogăţirea spirituală a individului, ce este nevoit să se îndrepte spre alte orizonturi culturale.

Educaţia interculturală constituie o opţiune ideologică în societăţile democratice şi vizează pregătirea viitorilor cetăţeni în aşa fel încât ei să facă cea mai bună alegere şi să se orienteze în contextele multiplicării sistemelor de valori. Adaptarea la mutaţia şi diversitatea culturală e necesară atât pentru „minorităţi", cât şi pentru „majoritari", în interacţiunile prezente şi viitoare. De altfel, demarcaţia clasică între majoritari şi minoritari e tot mai dificil şi periculos de realizat. În funcţie de multiple perspective de referinţă, toţi indivizii pot fi minoritari, racordându-se la subcoduri culturale oarecum diferite. Sunt, de asemenea, situaţii când nu se mai ştie cu claritate cine este minoritar şi cine este majoritar.

Perspectiva interculturală de concepere a educaţiei poate să conducă la atenuarea conflictelor şi la eradicarea violenţei în şcoală, prin formarea unor comportamente precum (*cf.* Walker, 1992, p. 8) :

- aptitudinea de a comunica (a asculta şi a vorbi) ;
- cooperarea şi instaurarea încrederii în sânul unui grup, cum ar fi grupurile de tineri, de muncă, de joacă etc.) ;
- respectul de sine şi al altora, toleranţa faţă de opiniile diferite ;
- luarea de decizii în chip democratic ;
- acceptarea responsabilităţii altora şi a propriului eu ;
- soluţionarea problemelor interpersonale ;
- stăpânirea emoţiilor primare ;
- aptitudinea de a evita altercaţiile etc.

Consultând bibliografia de specialitate, putem constata că teoretizările şi acţiunile privind interculturalitatea constituie consecinţa unor dificultăţi relaţionale apărute în situaţiile de criză. Interculturalismul, ca principiu teoretic şi acţional, este un răspuns specific la o problemă de teren : eşecul şcolarizării copiilor imigranţi (vezi Abdallah-Pretceille, 1986).

O definiţie comprehensivă a interculturalului găsim la Micheline Rey, de la Universitatea din Geneva, cercetătoare dedicată problematicii. „Cine spune intercultural spune în mod necesar, plecând de la sensul plenar al prefixului inter- : interacţiune, schimb, deschidere, reciprocitate, solidaritate obiectivă. Spune, de asemenea, dând deplinul sens termenului cultură : recunoaşterea valorilor, a modurilor de viaţă, a reprezentărilor simbolice la care se raportează fiinţele umane, indivizii sau societăţile, în interacţiunea lor cu altul şi în înţelegerea lumii, recunoaşterea importanţei lor, identificarea interacţiunilor care intervin simultan între multiplele registre ale aceleiaşi culturi şi între diferite culturi." (Rey, 1984, p. 13)

Educaţia interculturală vizează o abordare pedagogică a diferenţelor culturale, strategie prin care se iau în consideraţie specificităţile spirituale sau de alt gen (diferenţa de sex, diferenţa socială sau economică etc.), evitându-se, pe cât posibil, riscurile ce decurg din schimburile inegale dintre culturi sau, şi mai grav, tendinţele de atomizare a culturilor. Abordarea interculturală, se arată într-o lucrare editată de Consiliul Europei (Perotti, 1992), nu este o nouă ştiinţă, nici o nouă disciplină, ci o nouă metodologie ce caută să integreze în interogaţia asupra spaţiului educaţional datele psihologiei, antropologiei, ştiinţelor socialului, politicii, culturii, istoriei. Discursul asupra interculturalului îşi extrage seva din perspectivele deschise de conexiunile disciplinare. Educaţia interculturală vizează dezvoltarea unei educaţii pentru toţi în spiritul recunoaşterii diferenţelor ce există în interiorul aceleiaşi societăţi şi mai puţin (sau deloc) o educaţie pentru culturi diferite, ceea ce ar presupune staticism şi o izolare a grupurilor culturale. O educaţie concepută în perspectiva interculturală va resemnifica relaţiile dintre şcoală şi alte spaţii educative ; ea va depăşi zidurile şcolii, prelungindu-se şi insinuându-se în activităţile informale.

Atitudinea interculturală facilitează apariţia unei sinteze de elemente comune, ca fundament al comunicării şi înţelegerii reciproce între diferitele grupuri culturale. Şcoala, acceptând principii precum toleranţa, respectul mutual, egalitatea sau complementaritatea valorilor, va exploata diferenţele spirituale şi valorile locale, ataşându-le valorilor generale ale umanităţii. Orice valoare locală autentică trebuie păstrată de cei ce aspiră la apropierea de cultura mondială. Valorile locale pot funcţiona, pentru cultura de origine, ca porţi de intrare în perimetrul valorilor generale. Credem că *valorile particulare veritabile comportă o potenţialitate şi o disponibilitate funciară de deschidere către valorile generale spre care tind fiinţele umane.*

Abordarea interculturală refuză tentativa folclorică şi caricaturală de apropiere a unei culturi, stigmatizarea sau ierarhizarea valorică a culturilor. În ţările în care fenomenul migraţiei este o problemă, interculturalismul poate fi un instrument eficient pentru a lupta împotriva intoleranţei şi xenofobiei. Această perspectivă poate neutraliza tendinţele de dispreţuire şi de aneantizare a unor culturi minoritare, dar deosebit de interesante pentru zestrea culturală a umanităţii. Interculturalismul este „un instrument pentru ameliorarea egalizării şanselor şi a inserţiei optimale a populaţiilor străine, europene sau nu, în viaţa economică şi socială, punând în practică dorinţa de întărire a drepturilor pentru toţi şi, de aici, chiar dezvoltarea democraţiei" (Bouchez, de Peretti, 1990, p. 139). Sunt deziderate pe care şi şcoala românească le poate urmări şi realiza în perspectiva construirii Europei de mâine.

Educaţia interculturală – un răspuns la pluralismul cultural contemporan

Multiculturalismul european este o bogăţie potenţială, cu condiţia să nu diminueze sau să anuleze identitatea fiecărei culturi, şi se poate converti într-un veritabil interculturalism. Acesta din urmă reprezintă un principiu care vizează instaurarea modurilor de comunicare, de schimb, de conexiune între multiplele modele culturale, punând în relaţie şi în *egalitate* moduri de gândire şi coduri expresive diferite, prin potenţarea *conştiinţei de contrast* (Bouchez şi de Peretti, 1990, p. 146). Însăşi conştiinţa identităţii culturale se fortifică prin depăşirea mediului cultural ale cărui valori cu greu mai pot fi percepute în propria cultură. Cantonarea statică în interiorul unei singure culturi nu face decât să sărăcească respectiva cultură. „Se poate spune – găsim într-un document UNESCO („Cultures", 1977, p. 87) – că o bună educaţie culturală trebuie să permită persoanei transcenderea aspectelor culturii sale, percepute ca fiind limitative, şi punerea în libertate a aspiraţiilor care sunt paralizate ca într-o cămaşă de forţă".

Politicile educative şi culturale se cer a fi deschise nu numai în ceea ce priveşte valorile naţionale, ci şi cele internaţionale, căci cooperarea economică şi politică va deveni imposibilă dacă nu se va alia cu spiritul de comprehensiune şi cooperare în domeniile culturii şi educaţiei. Trebuie valorizate toate particularităţile, modelele comportamentale, ce caracterizează elevii sau grupurile şcolare în situaţia interculturală. Există o cunoaştere relaţională, centrată pe dialectica dintre dependenţă şi autonomie faţă de altul, pe care Michèle Salmona o numeşte *cunoaştere phorică* (de la gr. *phorein*, care înseamnă „a purta", „a suporta", „a asuma" dependenţa şi autonomia altuia şi a sinelui). Formarea pentru *phoric* constă în conştientizarea actorilor în privinţa dificultăţilor relaţionale în termeni afectivi, în raport cu eşecurile, temerile, grijile fiecăruia (Desjeux, 1991, pp. 28-29).

O educaţie aptă să ia în consideraţie sau – mai mult – să se fondeze pe diferenţă şi să se deschidă în faţa diverselor valori pare extrem de pozitivă şi singura capabilă să răspundă nevoilor Europei de astăzi şi de mâine. Încă din 1950, Louis Meylan, de exemplu, anunţa virtuţile unei educaţii interculturale: „o perfectă loialitate, respectul fiinţei umane, toleranţa, simpatia..., sociabilitatea, generozitatea şi spiritul de întrajutorare" (1968, p. 171).

Societatea noastră devine din ce în ce mai complexă. Migraţia, multiplicarea contactelor, dispariţia frontierelor nete sunt realităţi evidente. La acestea se poate răspunde în mai multe feluri. Pentru unii, nu este decât o singură soluţie: asimilaţionismul, care

reclamă din partea populaţiei care soseşte în mediul de primire să fie asimilată, să se topească până la dispariţia ei în noua cultură. Pentru alţii, se deschide o altă perspectivă: multiculturalismul, care ar însemna afirmarea notelor specifice fiecărei culturi, dar în chip izolat, fără contaminări reciproce. Cum arată Hubert Hannoun, într-o lucrare pe această temă (1987), fiecare dintre cele două atitudini constituie pentru ele propriul lor ghetou, căci rămân închise şi sărăcăcioase. Pentru Hannoun, soluţia cea mai convenabilă se situează la nivelul unei atitudini *interculturale*, ce implică, simultan, afirmarea fiecărei culturi, cu normele sale specifice, dar şi deschiderea spre alte culturi, în perspectiva construirii unei noi civilizaţii comune. „Nu numai că şcoala trebuie să-i înveţe pe elevi *să trăiască împreună*, în acelaşi univers mobilat de valori diferite, dar, mai mult, ea trebuie să le ofere ocazia să descopere că acest univers este hrănit prin mii de fire ce converg, se întretaie şi se completează în acelaşi timp, construind astfel un mediu nou în care toţi sunt chemaţi să trăiască." (p. 112)

Pluralismul cultural european este produsul unei istorii lungi şi continue ce implică acceptarea celuilalt, toleranţa, coexistenţa plurală, dar şi şansa afirmării poziţiilor proprii. Pluralismul spiritual se explică prin diferite elemente fundamentale ale culturii: curentele religioase, care au fost întotdeauna transnaţionale, gândirea ştiinţifică, ce a circulat liberă din zorii epocii moderne, modelele şi curentele artistice, ideologiile, tehnicile de producţie (vezi Văideanu, 1993). Studiile de antropologie culturală arată că, în mod firesc, nu pot exista antagonisme fundamentale între sisteme de valori, decantate de diferitele culturi. Sub aspectul valorilor finale, antropologia stabileşte statistic că, în cadrul unor culturi diferite, aceleaşi valori pot fi sau acceptate, sau dispreţuite.

Sarcina şcolii de azi este de a le forma elevilor o conştiinţă europeană. Încă din clasele primare se impune cultivarea respectului şi solidarităţii faţă de cultura altor popoare. Câteva valori-cheie trebuie să-şi găsească loc, fie în programele şcolare, fie în procesele de învăţământ: aspiraţia către democraţie, respectul drepturilor omului, al drepturilor copiilor, justiţia socială, echilibrul ecologic, toleranţa şi pacea, tradiţiile culturale etc.

Învăţarea simultană a măcar două limbi străine, difuziunea simbolurilor general-umane, accentuarea valorilor care mai degrabă unesc oamenii decât îi divizează, participarea tineretului la gestionarea comunităţii şcolare, integrarea şcolilor în relaţii de înfrăţire la nivel european sunt alte mijloace de sporire a valenţelor culturale ale activităţilor educative.

Dialogul cultural este – în acelaşi timp – o strategie de interogare intraculturală asupra propriilor fundamente ale unei culturi, asupra deschiderilor sau opacităţilor faţă de expresii inedite. Trebuie combătută încercarea de ierarhizare a componentelor culturale, de decretare a acestora ca fiind minore sau negative, plecând de la criterii *a priori*, etno- sau sociocentriste, poziţie adoptată de multe instituţii şcolare sau nonşcolare. Obişnuinţa de a impune anumite invariante monoculturale altor spaţii culturale este cu totul contraindicată. Este de preferat ca valoarea diferită să fie luată drept pretext de interpelare a propriului sistem valoric (*cf.* Camilleri, 1993).

Principiul abordării interculturale poate fi aplicabil, după opinia noastră, în cel puţin două cazuri:

- pe un plan *sincronic*, pentru o înţelegere adecvată a indivizilor ce aparţin unor culturi diferite şi care trăiesc în acelaşi prezent istoric; este sensul curent dat interculturalităţii şi domeniul de reflecţie cel mai bogat până în prezent;
- pe un plan *diacronic*, ca pârghie regulatoare sau catalizator al întâlnirii mai multor culturi ce aparţin unor perioade de timp diferite; este un domeniu teoretic mai puţin abordat, dar care poate rezerva suficiente sugestii euristice chiar şi pentru varianta sincronică a ipotezei interculturaliste.

Perspectiva interculturală ar putea astfel prezida actul resurecţiei unei culturi, considerate „moartă", prin intermediul unei înţelegeri „simpatetice" a valorilor „străine", plecând de la cele trăite, experimentate. Cultura contemporană poate fi considerată o suită de traduceri/transformări constante ale câtorva motive de bază. Prin această „traducere" (transcripţie, transpoziţie, reiterare, variaţie), „structurile de profunzime" ale unei culturi rezistă şi se actualizează contextual în „structuri de suprafaţă", în funcţie de o referenţialitate socioculturală determinată. Configuraţiile spirituale occidentale sunt, în fond, variaţii tematice ale aceloraşi motive ce pot fi regăsite în toate culturile. Aşa-numitele renaşteri culturale nu sunt decât mutaţii de accente, redescoperiri ale unor expresii spirituale ocultate, restabiliri ale unor coduri culturale uitate. Orice nouă expresie culturală apare în interiorul şi pe o bază valorică preexistentă. Tradiţia noastră culturală se instalează pe aceeaşi „sintaxă", dimensionată firesc pe măsura omului dintotdeauna şi de pretutindeni. Nu poate fi negată existenţa unor invariante sau a unor „universalii" culturale, ce se păstrează în orice timp sau spaţiu cultural, şi care sunt expresii ale unităţii şi unicităţii omenirii.

Educaţia interculturală presupune o nouă abordare a orizontului valorilor. Acestea nu mai trebuie concepute într-o manieră binară, exclusivistă (bune/rele, ale noastre/ale altora etc.). Perspectiva dihotomică, maniheistă trebuie să fie străină ipotezei interculturale. Problemele care se pun acum sunt cele legate de negocierea valorilor, de interpenetrarea lor, de juxtapunerea şi complementaritatea lor. Pot să apară însă şi anumite paradoxuri, de pildă faptul că, la un moment dat, pot coexista valori contradictorii (la nivel intracultural, intercultural, practic şi teoretic etc.). Situaţiile paradoxale se rezolvă atunci când se iau în calcul o serie de variabile circumstanţiale, precum nivelul şi profunzimea manifestării valorilor (plan practic/plan abstract), factorul timp (succesivitate/simultaneitate), sistemul de referinţă individual sau grupal (valorile noastre/valorile altora), scopuri şi obiective ale corpusului social etc.

Chestiunea educaţiei interculturale este şi un răspuns specific, pedagogic, la încercarea de soluţionare a unor consecinţe socioculturale impuse de amploarea fenomenelor migraţioniste. Multe reuniuni internaţionale sau organisme specializate, mai ales din Occident, şi-au concentrat atenţia asupra acestei problematici. Redăm, în continuare, o serie de concluzii stabilite de Consiliul Europei în 1983, dar care îşi păstrează relevanţa şi astăzi (vezi *Recueil d'informations*, 1993, pp. 205-206):

- Principiul interculturalist, în situaţia didactică, nu poate să se substituie unor exigenţe deja clasice ale şcolii, dar le poate însoţi şi facilita, prin lărgirea sferei de preocupări ale şcolii. El se constituie într-un mijloc prin care instituţia şcolară îşi atinge mai bine scopurile de democratizare, de egalizare a şanselor şi de difuziune culturală.
- Interculturalismul înseamnă recunoaşterea reciprocă a culturilor de origine şi de primire, în cazul migraţiei, precum şi a diversităţii expresiilor culturale ale emigranţilor şi autohtonilor. Aceste culturi nu sunt niciodată fixe, îngheţate în propriile structuri, ci dinamice, creative, tocmai prin jocul împletirilor şi al contactelor multiple.
- Din recunoaşterea egalităţii valorice a culturilor nu trebuie trasă concluzia că toate sunt la fel şi că dispar unele diferenţe sau chiar divergenţe. Şcoala trebuie să releve şi să cultive aceste diferenţe, revalorizând noile expresii culturale în contextul mai larg, al comunităţii în care se integrează noii veniţi.
- Diversitatea experienţelor culturale, la care se va alinia şcoala, în noul context, trebuie să determine reorganizarea criteriilor de evaluare şcolară, care nu mai rămân socio- sau etnocentriste. Selecţia şcolară, ca şi percepţia eşecului şcolar vor fi resemnificate în consens cu noua paradigmă de dimensionare a proceselor şcolare.

- Practica interculturală în şcoală, precum şi înţelegerea între elevi depind în mare măsură de organizarea proceselor educaţionale, de calitatea colaborării dintre profesorii autohtoni şi cei străini. Relaţiile de înfrăţire dintre şcolile din ţări diferite, schimburile de elevi sau de personal didactic sunt strategii suplimentare de împlinire a exigenţelor educaţiei interculturale.
- Conţinutul învăţământului trebuie să se plieze şi el la coordonatele interculturalităţii. Se impun atât reexaminarea ponderii informaţiilor şi cunoştinţelor având caracter general-uman, cât şi asigurarea decongestionării conţinutului de elemente valorice limitate, fără a fi afectată însă ponderea elementelor particulare, purtătoare şi revelatoare de valori înalte şi perene.
- Formarea iniţială şi continuă a formatorilor este o altă cale de asigurare a aplicării principiului interculturalităţii. În acest sens, trebuie regândite priorităţile, strategiile, metodologiile, obiectivele şi practicile pedagogice de pregătire a cadrelor didactice. Experienţa culturală şi relaţională a profesorilor reprezintă astfel o premisă şi un prim pas în concretizarea educaţiei interculturale.
- Un rol important în punerea în act a acestei exigenţe revine nu numai şcolii, ci şi altor instanţe: familiei, organizaţiilor de copii şi tineret, organizaţiilor etnice, confesionale etc. Astfel, conjugarea eforturilor educaţionale externe şcolii, a capacităţilor educogene ale formalului, nonformalului şi informalului devine mai mult decât necesară.

Dificultăţi în raportul identitate – alteritate. Consecinţe pedagogice

Se ştie că orice identitate se construieşte în cadrul unei relaţii de diferenţă/asemănare cu ceea ce este altul. Identitatea culturală reprezintă una dintre cele mai urgente şi mai complexe probleme ce trebuie rezolvată de comun acord. Circumstanţele actuale, caracterizate prin multiplicitatea schimburilor, deschiderea frontierelor, creşterea masivă a circulaţiei oamenilor şi ideilor, pun sub semnul întrebării concepţiile tradiţionale asupra identităţii. Pentru că trebuie să construim, să dezvoltăm şi să învăţăm modalităţi de convieţuire, în această pluralitate a culturilor, este indispensabil să abordăm relaţia identitate – alteritate într-o modalitate ea însăşi plurală.

Conceptul de identitate culturală este destul de vag şi dificil de cuprins. El poate fi circumscris prin invocarea atât a dinamicii culturale, cât şi a individului ce încearcă să ţină pasul cu această dialectică. „O identitate stabilă, rigidă, osificată, obiect al unei fixaţii – subliniază Micheline Rey – constituie o carcasă asimilabilă câteodată unui mecanism de apărare şi, de aceea, este simptomatică pentru o situaţie de criză” (Micheline Rey, 1984). De aceea, identitatea culturală ar putea fi asimilată unui stereotip. Conceptul de identitate culturală este un construct care are drept trăsături caracteristice reducţia, fixaţia şi tendinţa de generalizare. Într-un fel, identitatea culturală este o etichetă pusă, în primul rând, de un observator care nu se află sub puterea reflecţiei obiective a unei exteriorităţi culturale. Mai tot timpul, identităţile se definesc din interior. Iată aici contextul epistemic care generează ambiguitatea legată de acest concept.

A discuta despre identitatea individuală sau colectivă presupune o abordare interacţionistă şi situaţională. Emergenţa unei identităţi presupune întâlnirea şi raportarea la celălalt. Nu se poate vorbi de identitate de sine fără raportarea la celălalt sau la dinamica temporală.

Suntem ceea ce suntem ca individualitate şi prin „lipsa" pe care o căutăm sau o găsim în alteritate. În această proiecţie în/spre celălalt putem să ne împlinim şi să ne percepem plenitudinea sau limitele reale. După ipoteza situaţională, identitatea este o unitate plurală, o structură dialectică prin care unitatea subiectivă este constant negociată prin seria de transformări induse de diversitatea de situaţii proxime. Asociindu-se acestui punct de vedere, C. Camilleri este de acord că transformările externe se prezintă individului ca semnificate şi structurate deja de o serie de parametri care vin din interioritatea sa, din experienţele sale anterioare (1993). P. Tap defineşte identitatea culturală ca un sistem dinamic de sentimente axiologice şi de reprezentări prin care actorul social, individual sau colectiv, îşi orientează conduitele, îşi construieşte istoria, caută să-şi rezolve contradicţiile prin relaţionarea la alţi actori sociali, fără de care nu se poate defini şi percepe satisfăcător. Pentru E.H. Erikson, identitatea personală este vizată în termeni de unitate, de continuitate şi de similitudine cu sinele, singura preocupare fiind ca această unitate să-şi asigure existenţa şi continuitatea în reţeaua complicată a relaţiilor şi acţiunilor exterioare (1963). Pentru Joseph Leif (1981, p. 60) identitatea culturală se poate realiza în două moduri: prin integrarea în sistemul social, într-un mod difuz, dar constrângător şi pregnant, şi prin intermediul demersurilor educative în şcoală.

Sunt şi teoreticieni care analizează problema identităţii punând în prim plan aspectele schimbării şi adaptării. Kasterstein vorbeşte, de pildă, de o identitate circumstanţială, ca fiind o identitate ce năzuieşte să se adapteze la situaţii şi roluri diferite. Putem astfel constata că ne aflăm în faţa unei dileme: în fond, identitatea este un proces sau o structură? Este o entitate evolutivă sau statică? C. Camilleri susţine că devenirea noastră individuală este realizată mai puţin din alterări, cât din constanţe. Dinamica identităţii personale pune problema coerenţei noastre existenţiale, a ansamblului nostru de reprezentări despre sine şi despre univers. Dacă nimic nu este stabil, totul intră în disoluţie. Credem că problema identităţii axiologice trebuie înţeleasă prin corelarea şi racordarea noastră la schimbările neîncetate pe care ritmurile dezvoltării mediului ni le impun cu preeminenţă. Înseşi criteriile de valorizare a individului, în ceea ce are el constant, devin confuze şi relative, astfel încât, în această valorizare, vom pleca de la criterii permutabile, interschimbabile, etalând, după caz, fie adaptabilitatea, fie constanţa, în funcţie de circumstanţe.

Cât priveşte problema alterităţii culturale, dificultăţile teoretice sunt şi mai numeroase. Să ne aducem aminte, în acest context, de perspectiva organicistă a lui O. Spengler care susţine ideea incomunicabilităţii culturilor. În opinia acestui filosof, fiecare cultură constituie o unitate închisă, ce trebuie luată ca atare. Cea mai mare parte a gânditorilor contemporani sunt de acord cu necesitatea interferenţei culturale şi recunosc forţa valoroasă a contactului cultural.

Cercetătorii din perimetrul educaţiei interculturale relevă, în mod explicit, că, pentru identitatea doritoare să şi-o apropie, alteritatea, cu experienţele ei, prezintă o importanţă deosebită în delimitarea şi constituirea acesteia. Micheline Rey sugerează faptul că interculturalitatea nu presupune, cum se sugerează deseori, „dreptul la diferenţă", întrucât acest slogan (pedagogic) conduce la apartheid şi tinde chiar să-l justifice. „Interculturalul este, mai ales, dreptul la egalitate (pe care diversitatea nu o pune în discuţie) şi locul esenţial al alterităţii, care simultan fundamentează şi reînnoieşte întreaga viaţă (individuală şi socială) şi însăşi cultura" (1993, p. 2). Posibilităţile de adaptare a individului vor deveni atunci mai largi. Individul poate actualiza un anumit segment identitar, pentru a se ancora mai bine în situaţiile în care se implică. În acelaşi timp, contactul cu altul

constituie cea mai bună ocazie de a se interoga asupra propriei identităţi. Chiar învăţarea, după M. Serres, este un proces care conduce la încrucişare (*metissage*), amestec, adică la înmănuncherea de influenţe care ne formează, ne deformează (uneori, şi deformarea este necesară) şi ne transformă (1991).

Sensibilizarea faţă de contextul cultural al altuia nu presupune numai un plan intelectual al formării prin educaţie. Educaţia presupune şi o formare comportamentală, dar, mai ales, una relaţională. Comportamentele culturale presupun componente de ordin atitudinal şi afectiv. Ele sunt încorporate de individ, uneori prin imitaţie, încercare şi eroare, în afara unui proces discursiv, verbal, întotdeauna conştient şi explicit. De aceea, educaţia interculturală trebuie să vizeze, mai întâi, acest fond, de care depinde dirijarea interesului elevilor înspre teritorii spirituale inedite, altele decât cele încetăţenite.

În învăţământ, culturile se cer a fi studiate într-o manieră comparativă şi, în acelaşi timp, complementară. Trebuie identificate acele filtre culturale (*les cribles culturels*, vezi Micheline Rey, 1985), prin care membrii unei comunităţi diferite înţeleg şi semnifică realitatea, prin alternarea sondărilor şi explorărilor câmpului cultural. Autoarea sus-menţionată sugerează chiar necesitatea unei abordări *stereoculturale* (*approche stéréoculturelle*) în educaţie, pentru mai buna circulaţie a valorilor dintr-o cultură în alta. După opinia Michelinei Rey, abordarea stereoculturală facilitează recunoaşterea şi conştientizarea filtrelor culturale. Această practică ar ajuta la decriptarea unor stimuli culturali necunoscuţi încă şi ar permite stăpânirea şi perceperea diversităţii culturale (1984). Abordarea culturilor „în stereo" reprezintă o ocazie bună pentru a li se crea copiilor situaţii favorabile descoperirii varietăţilor gusturilor, formelor de expresie, limbajelor, formelor de organizare socială, stilurilor de viaţă, regulilor de comportament, perceperii timpului, obiectelor, vieţii, imaginarului individual sau colectiv.

Dialectica închidere – deschidere interculturală

În literatura de specialitate, nu este trecută cu vederea problema virtuţilor închiderii culturale. Contrar aşteptărilor de a face doar apologia deschiderii, literatura în domeniu ne atenţionează în legătură cu riscurile deschiderii maximale. Este necesară, din când în când, la nivel individual sau colectiv, în circumstanţe determinate, o bine-venită închidere, o raliere spre sinele cultural personal sau grupal. Marea problemă este de a recompune permanent jocul necesar dintre închidere şi deschidere culturală.

Există posibilitatea ca, în situaţii favorabile, să fie nevoie să mă deschid, în altele defavorabile să mă închid. Acest reglaj este identificabil în cel puţin trei situaţii :

- deschiderea este o relaţie pozitivă : celălalt putându-mi aduce bogăţie şi reînnoire ;
- închiderea este o bună protecţie : celălalt mă aduce în situaţia de distrugere şi de alterare a fondului valoric propriu ;
- nici deschiderea, nici închiderea, la modul absolut, nu sunt bune : din opoziţia lor se vor recompune permanent grade diferite de deschidere sau de închidere, în funcţie de circumstanţe.

A treia ipostază a complementarităţii dintre cele două poziţii se construieşte neîncetat, în funcţie de fluctuaţiile mediului. Fiecare persoană, grup, societate poate face şi re-face echilibrul dintre cele două tendinţe, în funcţie de strategiile impuse pentru adaptarea sau

subzistenţa în spaţiul sau timpul social concret. Raportul închidere – deschidere se manifestă pe trei planuri: *planul biologic* (pentru protecţie sau pentru reproducerea informaţiilor biologice, de la predecesori la urmaşi), *planul psihic* (în cursul elaborării şi negocierii identităţii personale), *planul social* (din raţiuni de gestionare a activităţilor curente, vezi funcţionalitatea deschiderii/închiderii frontierelor).

Închiderea se face prin scrutarea mai atentă a propriilor repere culturale. Identitatea se accentuează pe măsură ce ne este necesară, ne ajută să ieşim dintr-un impas. Ca şi tradiţia, care se inventează pe măsura intereselor actuale, identitatea se construieşte neîncetat din perspectiva trebuinţelor unui prezent socioistoric. Când indivizii sunt culpabilizaţi pentru identitatea lor, ansamblul social se devitalizează şi se disipează foarte uşor. Identitatea culturală născută prin negativitate (când valorile proprii sunt dezaprobate de societate) conduce la o socializare precară a individului, având consecinţe importante pentru mai târziu. Strategiile identitare nu mai sunt directe, totale şi transparente, determinându-l pe individ să se simtă vinovat pentru ceea ce este. Se va ajunge şi la o altă realitate: exagerarea identităţii şi refugierea totală în propriile bariere identitare. Se naşte conduita, oarecum perversă, duplicitară, de ascundere şi de disimulare a sinelui (tocmai pentru că exterioritatea nu admite aşa ceva). Pentru manifestarea plenară a personalităţii, este nevoie de o construire firească, liberă a mărcilor de recunoaştere, de aşezare a unor fundamente valorice axiale, în jurul cărora se vor sedimenta şi alte tipuri de valori, neexperimentate de persoana în cauză. Numai astfel persoana este gata de deschidere, când „închiderea" originară s-a realizat liber, fără constrângere, la „lumină", fără nici o ascundere sau temere.

Ideologia relativizării culturii la indivizi sau grupuri, a personalizării acesteia într-un chip maximal constituie o consecinţă a paradigmelor culturale contemporane. Atenţia este îndreptată mai mult spre individ, spre nevoile lui particulare. Idealul actual al personalităţii se croieşte într-o perspectivă egocentrică. „Deconstrucţia" idealului clasic se va face în perspectiva unei centrări multiple şi deschise. Deschiderea spre alţii şi părăsirea unei referenţialităţi fixe, închistate par a fi deziderate ale educaţiei contemporane. Se poate observa că valori clasice precum apartenenţa etnică, filiaţia naţională sau confesională, patriotismul, loialitatea sunt luate în consideraţie, iar excesul cultivării acestor valori capătă, de multe ori, conotaţie negativă. Catalogate drept fixiste, aceste valori creează şi alimentează sentimente de culpabilizare. Dislocarea axiologică, distrugerea singurelor puncte unice de sprijin, de-centrarea valorică sunt noi principii de ordonare şi structurare a proceselor educaţionale. Nu mai aparţinem unei singure culturi, nu mai avem doar o patrie, nu mai există doar istorie proprie: am devenit „universali". Totuşi, până a deveni cetăţeni ai lumii – obiectiv pertinent al educaţiei contemporane – e nevoie să experimentăm o cultură particulară, prin care vom intra (cu ceva din ea) în perimetrul larg al valorilor universale. Fără o centrare de primă instanţă, este greu de conceput una mai largă, multireferenţială şi multinivelară. A-i cunoaşte pe alţii presupune, mai întâi, să ne cunoaştem pe noi înşine. A ne cantona însă numai în instrumentele culturale proprii, secvenţiale, sacralizându-le, este la fel de păgubos precum a milita pentru un „internaţionalism" indistinct, ambiguu, sec.

Atitudinea reflexivă asupra propriilor temeiuri culturale se traduce prin revizuirea marilor mituri existenţiale, a referinţelor istorice, a punctelor de reper care ne-au ghidat până la un moment dat. Poziţionarea critică faţă de noi înşine este de dorit faţă de conduita de automulţumire, de glorificare a sinelui. Din când în când, e bine să ne revizuim cadrele ideatice în care ne mişcăm, să reexaminăm adecvarea acestora la realităţile,

aspiraţiile şi posibilităţile noastre. De aceea, disciplinele de studiu, mai ales cu caracter sociouman, trebuie să cultive interogativitatea faţă de propriile valori, să disloce mituri interpretative, să propună alternative de raportare la propria istorie culturală. O societate se revitalizează şi prin revizuirea temeiurilor sale existenţiale. Două pericole pot să apară în acest proces critic : a) să exagerăm deconectarea în ceea ce priveşte vechile fundamente existenţiale, negându-le şi subminându-le într-o manieră aproape masochistă (unii dintre noi excelează în „a-şi turna cenuşă în cap”, vezi unele manuale de istorie) ; or, se ştie că este bine cinstit cel care îşi afirmă identitatea cu demnitate şi sobrietate ; b) să ne impunem acordarea la standarde valorice care nu ni se potrivesc doar pentru a face pe plac altora, să ajungem într-o situaţie de suspensie culturală, la un relativism sau o dedublare culturală (rupându-ne de tradiţiile noastre culturale, dar nefiind capabili să achiziţionăm altele) ; se ştie că acest gen de „schizofrenie” culturală antrenează fenomene de disoluţie intrapsihică sau colectivă. Tranzitul cultural, dacă se realizează defectuos, forţat, poate degenera în de-culturarea persoanelor, fenomen ce generează sinucidere spirituală sau chiar fizică. Raportul închidere-deschidere valorică, ce trebuie să caracterizeze individul sau societăţile, nu se poate tranşa la modul abstract, neţinâd cont de persoane, vremuri, contexte. Există situaţii în care fixaţiile în jurul unor valori unice sunt de dorit şi aduc beneficii reale indivizilor sau comunităţilor spre deosebire de adoptarea strategiilor de de-centrare şi deschidere nelimitată faţă de alte valori. O astfel de perspectivă de acţiune acompaniază strategiile de solidarizare şi de coagulare a energiilor grupale, atunci când contextele le impun. Îl decentrezi pe cineva, după ce acesta a fost mai întâi... centrat ! În general, strategiile identitare, propuse prin programele şcolare şi conţinuturile adiacente, premerg şi condiţionează strategiile de deschidere faţă de alţii. Nu poţi face educaţie interculturală persoanelor care nu au fost mai întâi „fixate” cultural. Este riscantă educaţia interconfesională, dintru început, la copii ce nu au fost încadraţi în propriile referinţe confesionale. La un moment dat, în funcţie de maturitatea culturală a individului, cele două procese se vor derula simultan. Construcţia identităţii culturale, individuală sau colectivă, presupune o mare flexibilitate şi mobilitate. Sunt numeroase oscilaţiile între, pe de o pare, închidere, repliere şi rabatere asupra sinelui, acumulări şi stocări autarhice şi, pe de altă parte, deschidere, debordare spirituală, tatonare a altuia şi împlinire prin alţii. Cele două stări sunt alternante, contradictorii, dar posibile şi de dorit în formarea personalităţii.

Trebuie să observăm că nu numai deschiderea către alteritate trebuie valorizată, ci şi închiderea spre sine, coagularea unei integrităţi culturale reprezentând un pol cu aceeaşi forţă de interes. Centrarea şi de-centrarea spirituală, asimilarea propriilor referinţe valorice, ca şi acomodarea cu altele sunt procese corelative, contradictorii, care sporesc cuprinderea culturală a fiinţei. E nevoie să trecem de la o viziune statică a deschiderii sau închiderii la o perspectivă dinamică, dialectică, pulsatorie a raportului închidere-deschidere culturală. Importantă nu este deschiderea în sine sau închiderea luată izolat, ci echilibrul dinamic dintre ele, ca şi adecvarea acestui raport la circumstanţe date. Orice închidere spirituală, înţeleasă ca o formare pentru perimetrul unei culturi, trebuie să conţină, în orice moment, permeabilitatea deschiderii către impulsiuni din afară. Este obligatoriu însă ca prin această strategie să se păstreze permanent coerenţa existenţială la nivel individual sau colectiv, nesupralicitând glisările interculturale. Avem de-a face deci cu un parcurs ciclic, cu închideri şi deschideri spirituale succesive, catalizatoare şi îmbogăţitoare.

Suntem caracterizaţi ca fiind o constelaţie unică de fapte biografice (Malewska-Peyre, 1987). Acest proces conduce la particularizarea şi personalizarea faptelor de cultură. Identitatea

noastră socială se structurează prin apartenenţa la un grup şi este în mod evident foarte importantă în formarea identităţii personale. Experienţele noi, modificarea reprezentărilor, adeziunea la noi valori şi racordarea la un spaţiu şi timp determinate pun în discuţie stabilitatea şi coerenţa identităţii pe care o avem. Recurgerea la noţiunile de fluctuaţie identitară şi de strategii identitare accentuează tocmai această schimbare în structurile noastre profunde. Fenomenele migratorii sunt prin excelenţă fenomene ce atrag după sine modificări psihologice şi sociale, individuale şi colective.

Unii psihosociologi scot în evidenţă o serie de pericole ale exagerării deschiderii şi ale strategiilor de de-centrare culturală. Iată şi câteva efecte perverse ale pedagogiei centrate pe diferenţa culturală (Doise, 1976; Tajfel, 1978):

- faptul de a induce subiectului o reprezentare dihotomizată asupra mediului social (formată de un grup de apartenenţă şi cel din afară) are ca efect conducerea către comportamente discriminative în favoarea sinelui şi a propriului grup (favoritismul intragrup);
- abaterea evaluativă cu privire la propriul grup are ca funcţie esenţială de a contribui la construirea şi menţinerea unei identităţi sociale pozitive; subiectul îşi va întări mult mai mult legăturile cu grupul de apartenenţă;
- distanţa faţă de alt grup (grupul din afară) creşte în mod evident prin atribuirea unor proprietăţi negativ evaluate;
- într-o situaţie de relaţie intergrup nu numai raporturile dintre subiect şi grupul din afară sunt luate în consideraţie, ci în mod egal şi legăturile din propriul grup;
- imaginile create despre sine şi despre alţii nu se limitează la funcţia de a asigura o diferenţiere socială suficientă între propriul grup şi exterioritate; ele traduc în mod egal tipul de raporturi întreţinute (cooperare, competiţie, confruntare etc.) şi contribuie la reglarea modalităţilor de schimb şi de contacte ce urmează să se deruleze.

Apropierea faţă de altul nu poate fi totală şi nici nu este bine să fie aşa. În realitate, fiecare, ca individ sau entitate grupală, posedă un fond valoric inconfundabil şi insondabil. Relaţia cu celălalt – cu străinul – prezintă o dublă dimensiune: cea de stereotipizare şi de prejudiciere, ca urmare a procesului de categorizare şi de atribuire, şi cea de menţinere a unei distanţe culturale, de realizare a conştiinţei diferenţei de coduri, sisteme de valori, obişnuinţe. În legătură cu această distanţă necesară, nu trebuie creată iluzia abolirii, ci a temperării şi menţinerii în limite acceptabile. Trebuie evitată ambiţia transparenţei, a „dezgolirii" totale a alterităţii culturale. Raportarea interpersonală pune în evidenţă jocul dintre cunoaştere şi necunoaştere, dintre claritate şi estompare, dintre transparenţă şi mister.

Învăţământul românesc în perspectiva educaţiei interculturale

Învăţământul românesc se găseşte în plină schimbare şi reînnoire. Credem că este momentul să se imprime întregii reforme şi o dimensiune interculturală. Iată câteva argumente în acest sens:

a) Vom pleca, mai întâi, de la o motivaţie pragmatică: este mult mai uşor să inovezi şi să introduci elemente noi încă de la începutul unui proces decât după ce liniile de forţă au fost deja trasate, iar restructurarea şi statornicirea reţelei de norme cu privire la învăţământ au fost realizate.

b) Este ştiut faptul că cele mai multe tensiuni interetnice au drept sursă necunoaşterea suficientă din punct de vedere cultural. În România, trăiesc împreună mai multe grupuri minoritare, stabilite aici cu diverse împrejurări istorice. După evenimentele din 1989, s-au înregistrat conflicte deschise, mai ales între români şi maghiari sau români şi ţigani (chiar şi conflicte între români aparţinând unor confesiuni diferite, vezi disputele apărute între ortodocşi şi romano-catolici). Se pot invoca, de asemenea, şi alte tensiuni de sorginte etnoculturală, mai mult sau mai puţin ascunse. Credem că aceste disensiuni (reale, virtuale, imaginare?) pot fi atenuate sau chiar aneantizate printr-o *educaţie prealabilă* pentru interculturalitate.
c) Societatea noastră cunoaşte o mutaţie profundă. Articularea interculturală a sistemului şcolar ar constitui un mijloc eficace pentru trecerea la o societate democratică, deschisă şi permisivă, deopotrivă pluralistă şi solidară. Chiar fenomenele de intoleranţă politică, economică etc. pot fi stăvilite prin promovarea comportamentelor interculturale.
d) Abordarea interculturală ar putea îmbunătăţi aspectul relaţional al locuitorilor ţării noastre, conferind o dimensiune nouă raporturilor interumane cotidiene. Tendinţele egocentriste, pragmatismele extreme, precum şi fenomenele psihosociale de marginalizare pot fi diminuate.

Perspectiva interculturală, imprimată învăţământului nostru, s-ar putea lovi de anumite prejudecăţi (ascunse ori uitate) sau ar putea reînvia sentimente de ură sau dispreţ, acumulate în timp. Înainte de a încerca să cultivăm în spiritele oamenilor dorinţa de cunoaştere şi ataşare la alte culturi, este nevoie să se disipeze resentimentele şi prejudecăţile; trebuie pregătit un „grad zero" în obişnuinţele şi mentalităţile noastre, platformă de la care se vor putea înălţa şi dezvolta comportamentele interculturale dorite. Vechile etichete şi judecăţi apriorice se cer a fi părăsite. Desigur că nu putem face *tabula rasa* din trecutul nostru. Dar trebuie să punem în valoare unele facultăţi umane pentru a uita anumite aspecte, întrucât uitarea are şi valenţe pedagogice. În Transilvania, multe dintre tensiunile etnice sunt alimentate şi resuscitate de unele erori, comise de unii şi de alţii, în perioade istorice determinate (de pildă, perioada celebrului *Dictat de la Viena* sau perioada imediat următoare celui de-al Doilea Război Mondial). În Moldova ex-sovietică, se pot constata anumite atitudini cu caracter revanşard, chiar în perimetrul cultural-lingvistic, ce sunt afişate nu numai de către cetăţenii rusofoni, ci chiar de către unii români. O realitate socioculturală deficitară pentru unii nu trebuie înlocuită cu una de aceeaşi factură, dar favorabilă pentru partea adversă. Fostele privilegii lingvistice şi culturale nu trebuie să se transfere unilateral părţii pe care istoria a pus-o în drepturile fireşti. Echilibrul şi cumpătarea sunt mai mult decât necesare. Dacă timpul şi istoria au pus laolaltă, în acelaşi spaţiu, români şi ruşi, români şi unguri, români şi ţigani etc., atunci ei sunt obligaţi, prin acelaşi determinism implacabil, să se suporte, să se cunoască şi să se respecte reciproc. În materie de cultură, aroganţa şi complexele „de superioritate" nu sunt deloc justificate.

În cazul învăţământului românesc, abordarea interculturală ar trebui să genereze o serie de reflecţii asupra unor chestiuni cum ar fi:

- necesitatea de a fundamenta un sistem şi o structură instituţională pentru învăţământ care să fie mult mai flexibile şi mai permisive în ceea ce priveşte autonomia unităţilor de bază;
- capacitatea sistemului şcolar de a preveni „ghetoizarea" fenomenelor de segregaţie culturală, dar şi posibilitatea de a se asigura un învăţământ în limba maternă pentru comunităţile minoritare. *Trebuie analizat până la ce nivel se poate merge cu instrucţia*

în limba maternă, într-un stat naţional şi unitar. Pretenţiile unora de a se realiza învăţământ superior în limbile minorităţilor nu sunt justificate şi nu fac casă bună cu principiile educaţiei interculturale. De altfel, nici standardele europene nu sunt în consens cu aceste presiuni. Mai mult decât atât, chiar şi ideea unor şcoli separate, pentru minorităţi, este discutabilă. Acolo unde coexistă două etnii, de pildă, ar fi mai indicat să se realizeze o instruire în perspectiva ambelor culturi, prin reciprocitate;

- necesitatea de a se stabili o serie de obiective educaţionale centrate pe dobândirea autonomiei spirituale, pe autoinstrucţie şi autoeducaţie. Trebuie să se cultive atitudinile şi abilităţile de racordare pe cont propriu la fenomenele culturale în continuă multiplicitate şi diversitate;
- cerinţa de a se revizui conţinuturile programelor de educaţie, prin imprimarea unor direcţii interculturale asupra unor materii de învăţământ, precum istoria, geografia, literatura, artele şi chiar ştiinţele. Se cer a fi introduse în curriculumurile şcolare noţiuni cu privire la diversitatea culturilor şi unitatea umanităţii. Este necesară valorificarea tuturor particularităţilor semnificative, comportamentelor care sunt susceptibile de încorporări multiculturale; trebuie păstrat un echilibru optim între elementele purtătoare de generalitate şi expresiile culturale secvenţiale, naţionale (vezi în acest sens sugestiile pertinente ale lui George Văideanu, 1988, p. 189);
- lărgirea gamei de strategii şi metodologii didactice, prin evidenţierea de metode şi tehnici didactice mai suple şi compatibile cu deschiderea interculturală. Aceste exigenţe trebuie puse în practică de către învăţătorii şi profesorii care cunosc cel mai bine comunitatea şcolară şi particularităţile culturale ale elevilor.

În încercarea de a implanta acest principiu, se vor avea în vedere coordonatele şi variabilele comunitare concrete şi, bineînţeles, obiectivele educaţionale vizate. Am putea discerne, astfel, trei cazuri ale acestei contextualizări:

- În comunităţile pluriculturale, cu etnii eterogene, unde se manifestă tensiuni interetnice, demersul intercultural trebuie să se centreze pe scopuri *terapeutice*, prin care să se stingă unele conflicte şi să se prevină altele. Strategiile vor fi dimensionate şi aplicate de instituţii precum şcoala, biserica, diferitele organizaţii şi fundaţii culturale, eventual prin colaborare şi complementaritate a acţiunilor. O descentralizare a acestor instituţii este bine-venită şi, în mare parte, această cerinţă este asigurată.
- În comunităţile pluriculturale, unde nu există tensiuni manifeste, abordarea interculturală trebuie să aibă drept obiective prevenirea conflictelor virtuale, înţelegerea mutuală, colaborarea şi deschiderea interetnică. Acţiunile practice ţin de instituţiile de bază şi de inspiraţia, bunăvoinţa şi buna-credinţă a cetăţenilor de etnii diferite.
- În comunităţile locale monoculturale şi omogene etnic, avansăm ideea necesităţii unei pregătiri prealabile pentru dialog intercultural, în vederea facilitării contactelor şi interacţiunilor viitoare posibile. Pe această bază se va clădi societatea mondială de mâine. În acest sens, colaborarea tuturor factorilor de decizie la nivel central şi local se impune cu necesitate.

A sensibiliza factorii implicaţi în educaţie, pentru dimensiunea interculturală a învăţământului, a fost unul dintre scopurile urmărite în aceste pagini. Cum este firesc, orice călătorie începe cu un prim pas. Sugestiile care vor urma, cu un alt prilej, vor aduce şi alţi „indicatori” pe drumul ce-l vom parcurge împreună.

3. Educaţia integrată

Apărută şi extinsă în ultimele decenii, noua topică se impune ca un principiu funcţional ce se poate ipostazia atât la nivelul politicilor şcolare, cât şi al practicilor educaţionale desfăşurate la nivel şcolar, familial, societal.

Termenul „integrare" pare a fi destul de incomod, procurând disconfort şi suspiciune. El poate speria, de bună seamă. Acesta trimite la o realitate conceptuală mobilă, deschisă, improbabilă. Energiile lui semantice pot deborda imprevizibil, pot fi folosite abuziv (există exemple în acest sens).

Trebuie spus că termenul „integrare" poate fi corelat cu alţi termeni din aceeaşi familie semantică, cu „integral", cu „întreg", în sensul de ansamblu coeziv şi unitar. Conţinutul noţional trimite la valorizarea numitorului comun al unui ansamblu, la coarticularea funcţională, profitabilă a diferitelor arii care formează un întreg. Integrarea trebuie înţeleasă ca un proces multidimensional, şi nu unidirecţional. Ea se extinde dincolo de planul şcolar sau cultural, atingând dimensiuni sociale şi politice. Înţeles într-un sens foarte larg, *integrarea* presupune unificarea şi fuziunea a două sau mai multe realităţi ori producţii spirituale, într-un mod echitabil pentru toate părţile. În urma integrării vor lua naştere o sinteză nouă sau un complex spiritual nou, prezervându-se totuşi specificităţile, şi nu va avea loc o asimilare forţată a unei realităţi de către cealaltă.

Integrarea educativă, ca principiu, este sugerată de mult timp în pedagogie şi s-a dezvoltat în contrast cu ideea segregării în educaţie, purtată explicit sau implicit de mai multe platforme educative. Conceptul în discuţie dobândeşte o nouă semnificaţie în raport cu realitatea educaţiei speciale.

Educaţia integrată (sau incluzivă) vizează reabilitarea şi formarea persoanelor cu nevoi speciale, aflate în dificultate psihomotorie, de intelect, de limbaj, psihocomportamentală etc. printr-o serie de măsuri conjugate de ordin juridic, politic, social, pedagogic. Sub aspect strategic, principiul educaţiei integrate atrage incluziunea persoanelor cu handicap în medii de formare normale, generale, dar cu dispozitive de instrucţie şi educaţie diferenţiate, circumstanţiate la diversitatea situaţiilor de handicap (tipuri şi grade diferite). Scopul acestei educaţii îl constituie maximizarea abilităţilor şi performanţelor pornind de la registrele şi nivelurile deja existente, normalizarea existenţei acestor persoane, dobândirea unei competenţe sociale optime, care să asigure o inserţie benefică şi persoanelor aflate în dificultate, şi celorlalte categorii. După cum se arată în unele documente, „educaţia incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătăţire a instituţiei şcolare, având drept scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susţine participarea la procesul de învăţământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunităţi" (UNICEF, 1995). Dacă prin educaţia integrată se vizează mai ales obiective legate de şcolarizarea normalizată a copiilor cu cerinţe educative, incluzivitatea educaţiei are ca obiectiv principal adaptarea şcolii la cerinţele speciale de învăţare ale copiilor, iar, prin extensie, adaptarea şcolii în general la diversitatea copiilor dintr-o comunitate – ceea ce presupune reforma şi regândirea statutului şi rolului şcolii. Printre avantajele şcolii incluzive se semnalează şi optimizarea de ansamblu a calităţii educaţiei oferite, prin creşterea eficacităţii (în sensul măririi numărului de elevi care progresează corespunzător în şcoală) – de aici şi tendinţa unor autori de a utiliza în locul termenului „şcoală incluzivă" pe cel de „şcoală/educaţie eficientă (eficace)" (Vrasmas, 2001, p. 31).

Numeroase instituţii internaţionale şi platforme normative emise în ultimul timp se centrează pe necesitatea îngrijirii, formării şi integrării persoanelor cu cerinţe speciale. În documentul *Declaraţia drepturilor persoanelor cu diferite tipuri de handicap*, se relevă faptul că persoanele cu handicap au aceleaşi drepturi fundamentale ca şi ceilalţi cetăţeni de aceeaşi vârstă, fără nici o deosebire pe motive de sex, limbă vorbită, religie, opinii politice, origine naţională sau socială, stare financiară sau orice altă caracteristică a persoanei în cauză. În acelaşi timp, persoanele în cauză au dreptul la tratament medical, psihologic şi funcţional, la recuperare medicală şi socială, la şcolarizare, pregătire şi educare/reeducare profesională, la servicii de consiliere, la asistenţă pentru încadrare în muncă, precum şi la alte servicii.

În cadrul *Conferinţei mondiale asupra educaţiei speciale*, desfăşurate sub egida UNESCO, la Salamanca, în 1994, în câteva articole se punctează următoarele cerinţe semnificative din punctul de vedere al temei noastre:

- fiecare copil are dreptul fundamental la educaţie şi fiecărui copil trebuie să i se ofere şansa de a ajunge şi de a se putea menţine la un nivel acceptabil de învăţare;
- fiecare copil posedă caracteristici, interese, aptitudini şi necesităţi de învăţare proprii;
- este bine ca proiectarea sistemelor educaţionale şi implementarea programelor educative să ţină seama de marea diversitate a caracteristicilor şi trebuinţelor copiilor incluşi în procesul educaţional;
- persoanele cu cerinţe speciale trebuie să aibă acces în şcolile obişnuite, iar aceste şcoli de masă trebuie să-şi adapteze procesul didactic în conformitate cu o pedagogie centrată pe copil, capabilă de a răspunde adecvat nevoilor de cunoaştere ale fiecărui elev în parte;
- şcolile de masă sunt cele mai benefice mijloace de combatere a atitudinilor discriminatorii, construind o societate bazată pe toleranţă şi acceptare şi oferind şanse egale la educaţie pentru toţi; în acelaşi timp, un astfel de model are şi o uzanţă socială pentru întregul sistem educaţional (*cf. Declaraţia de la Salamanca*..., 1995).

Sub incidenţa unor opţiuni valorice contemporane, vechile demarcaţii şi limite dintre normal şi patologic, dintre tipic şi atipic, dintre dezirabil şi indezirabil etc. capătă noi semnificaţii. Din ce în ce mai mult handicapul nu mai este privit ca o lipsă, ca o carenţă fundamentală, ci ca o diferenţă, ca o specificitate ce trebuie să fie tratată ca atare. Unii se întreabă dacă handicapul, ca realitate, are o determinare socială sau medicală (Bonjour, Lapeyre, 2000, p. 92). În loc de *handicap*, termenul actual, întâlnit tot mai des, este *nevoie specială*.

Nevoile speciale se pot clasifica astfel (*cf.* Ungureanu, 2000, pp. 87-88):

Deficienţa. Constă într-o anumită pierdere din punct de vedere structural sau funcţional, cu referire la anumite părţi, sisteme sau subsisteme ale organismului uman care nu mai funcţionează normal, ca la majoritatea persoanelor.

Disfuncţia sau *dizabilitatea*. Înseamnă o restrângere, o diminuare sau chiar o lipsă a unor abilităţi, capacităţi acţionale pe care ceilalţi oameni le deţin în mod curent.

Handicapul. Este definit ca un dezavantaj, ca o stare de inferioritate ce se evidenţiază pe plan social şi care rezultă dintr-o dezabilitate accentuată ce îşi are originea, la rândul ei, într-o deficienţă semnificativă, ceea ce limitează sau blochează îndeplinirea de către persoanele respective a unor roluri sau statute socioprofesionale cuvenite în raport cu vârsta, educaţia, profesia.

Opţiunea integrativă în educaţie nu constituie o modă sau un capriciu contextual, ci are în subsidiar o filosofie umanistă, acceptată şi explicitată în mai multe perioade istorice. Iată câteva argumente pentru integrarea pe linie educaţională :

- argumentul pedagogic, prin pregătirea unui dispozitiv didactic care să preîntâmpine excluderea şi închiderea interpersonale ; demersul didactic trebuie să scoată în evidenţă confluenţele experienţiale sau valorice, să releve ori de câte ori este cazul pluralitatea valorică sporită în context didactic ;
- argumentul sociologic-comunitar, prin explicitarea nevoii de edificare a unor comunităţi solidare, în care persoanele, indiferent de modul lor de a fi, să comunice uşor, să se respecte, să se întâlnească în expresii sau acţiuni spirituale comune ;
- argumentul psihologic, prin ralierea persoanelor la standarde valorice similare care produc, prin comunicare empatică, stabilitate intrapsihică şi confort ; în acest caz se generează un element de securitate în plus, o stimă de sine suplimentară, oamenii simţindu-se mai siguri pe ei ;
- argumentul strategic, în sensul că integrarea poate fi un răspuns inteligent, tactic la eventuale măsuri, explicite sau nu, de (auto)marginalizare sau de (auto)excludere a persoanelor ; multe instanţe, inclusiv europene, se pronunţă împotriva ghetoizării şi segregării pe criterii de particularizare fizică, ideologică, rasială, confesională etc.

Pentru a înţelege şi mai bine specificul integrării în educaţie, prezentăm următorul tabel comparativ (*cf.* Gherguţ, 2001, p. 29) :

Ce este integrarea ?	Ce nu este integrarea ?
• a educa copiii cu cerinţe speciale în şcoli obişnuite, alături de copii normali ; • a asigura servicii de specialitate (recuperare, terapie educaţională, consiliere şcolară, asistenţă medicală şi socială etc.) în şcoala respectivă ; • a acorda sprijin personalului didactic şi managerilor şcolii în procesul de proiectare şi aplicare a programelor de integrare ; • a permite accesul efectiv al copiilor cu cerinţe speciale la programul şi resursele şcolii obişnuite (bibliotecă, terenuri de sport etc.) ; • a încuraja relaţiile de prietenie şi comunicarea între toţi copiii din clasă/şcoală ; • a educa şi ajuta toţi copiii pentru înţelegerea şi acceptarea diferenţelor dintre ei ; • a ţine cont de problemele şi opiniile părinţilor, încurajându-i să se implice în viaţa şcolii ; • a asigura programe de sprijin individualizate pentru copiii cu cerinţe speciale ; • a accepta schimbări radicale în organizarea şi dezvoltarea activităţilor instructiv-educative din şcoală.	• a cuprinde copiii cu cerinţe educative speciale în programul şcolilor obişnuite fără pregătirea şi suportul necesar ; • a izola copiii cu cerinţe speciale în şcolile obişnuite sau a plasa clasele speciale în extremitatea clădirii şcolii sau în spaţii separate de clădirea principală a şcolii ; • a grupa copiii cu cerinţe speciale foarte diferite în acelaşi program ; • a ignora cerinţele strict individuale ale copilului ; • a expune copilul unor riscuri nejustificate ; • a solicita sarcini nerealizabile în aplicarea programului de integrare personalului didactic şi managerilor şcolii ; • a ignora problemele şi opiniile părinţilor ; • a plasa copiii cu cerinţe speciale în instituţii şcolare obişnuite alături de copii mai mici ca vârstă ; • a structura un orar separat pentru copiii cu cerinţe speciale aflaţi în şcoli obişnuite.

Integrarea şcolară poate fi abordată în cel puţin două sensuri :

- un sens larg, adică adaptarea oricărui copil la cerinţele şcolii (aptitudinea de şcolaritate în cazul debutului şcolar) ;

- un sens restrâns, care vizează problematica şcolarizării unor copii cu cerinţe speciale, în contextul aplicării filosofiei normalizării – cuprinderea acestora în instituţii şcolare obişnuite sau în structuri şcolare cât mai apropiate de şcolile obişnuite. Această semnificaţie este corespunzătoare şi noţiunilor de educaţie integrată sau de învăţământ integrat.

Rezoluţia ONU nr. 48/96 din 1993 evidenţiază o serie de principii de acţiune din care se pot extrage câteva reguli cu conţinut pedagogic:

Principiul normalizării. Proclamă necesitatea asigurării unor condiţii normale persoanelor cu cerinţe speciale, în aşa fel încât acestea să beneficieze de aceleaşi standarde existenţiale ca şi cele ale altor membri ai societăţii. Normalizarea fiinţează ca un proces şi o atitudine de accepare, de luare în consideraţie a celor care se abat de la medie, de la ceea ce îndeobşte este numit „normal”.

Principiul drepturilor egale. Principiul în discuţie reglementează accesul efectiv al persoanelor cu cerinţe speciale la educaţie şi alte servicii comunitare, precum şi eliminarea unor obstacole sociale care împiedică satisfacerea în condiţii de egalitate a unor necesităţi individuale pentru persoanele cu handicap.

Principiul dezinstituţionalizării. Acest principiu se referă la regândirea instituţiilor de asistenţă şi ocrotire pentru persoanele cu cerinţe speciale în direcţia creşterii gradului de independenţă şi autonomie personală a asistaţilor pentru o inserţie optimă în cadrul vieţii comunitare de care aparţin.

Principiul dezvoltării. Se va pleca de la premisa că toate persoanele cu cerinţe speciale sunt capabile de creştere, învăţare şi dezvoltare, indiferent de severitatea handicapului, în concordanţă cu potenţialul de care dispun.

Principiul egalităţii şanselor în domeniul educaţiei. Prezenta cerinţă pretinde ca şcolarizarea copiilor cu cerinţe educative speciale să se facă, pe cât posibil, în cadrul sistemului general de învăţământ, prin eliminarea unor practici discriminatorii.

Principiul asigurării serviciilor de sprijin. Acest principiu ne atenţionează asupra necesităţii angajării unor surse clar definite atât pentru persoanele aflate în situaţii defavorabile, cât şi a celor care se ocupă cu educarea acestora (resurse umane, resurse instituţionale, resurse materiale, resurse financiare, servicii guvernamentale).

Principiul intervenţiei timpurii. Este indicat ca intervenţia în ce priveşte persoanele cu handicap să se facă de timpuriu, pentru ca decalajele privind rezultatele formării să nu crească prea mult.

Principiul cooperării şi parteneriatului. Implică cerinţa coparticipării şi cooperării în alcătuirea unor programe privind integrarea şi normalizarea, care să-i pună în relaţie pe elevi, profesori, părinţi, consilieri, organizaţii nonguvernamentale etc.

După Mikkelson (*cf.* Vrasmas, 2001, p. 37), normalizarea vieţii persoanelor cu deficienţe reprezintă dreptul acestora de a avea o existenţă cât mai apropiată posibil de existenţa normală a celorlalţi oameni, de a avea acces la condiţii de viaţă cotidiană cât mai

apropiate posibil de condiţiile obişnuite. Autorul danez amintit mai sus consideră că această aserţiune trebuie însoţită de cinci recomandări :

1. principiul normalizării reprezintă ceva mai puţin abstract ; el este mai degrabă un imperativ concret, acela de a oferi un mod de viaţă asemănător tuturor cetăţenilor din aceeaşi comunitate ;
2. condiţiile de viaţă cât mai apropiate posibil de cele normale sunt puse la dispoziţie şi în funcţie de complexitatea dizabilităţilor, de capacităţile existente sau potenţiale, de maniera în care pot beneficia de o viaţă normală chiar şi persoanele cu deficienţe profunde ;
3. persoana deficientă să fie pe cât posibil „ea însăşi" printre ceilalţi, respectiv să nu fie considerată „un deviant" ;
4. pentru a fi capabilă de o viaţă normală, persoanei deficiente trebuie să i se asigure educaţie specială, asistenţă şi servicii speciale ;
5. condiţiile de viaţă normale se referă la condiţiile economice, culturale, sociale, religioase etc., la care aspiră toţi membrii unei comunităţi într-o perioadă determinată de timp.

Soluţii privind facilitarea integrării şcolare a copiilor cu cerinţe speciale

Experienţele de ordin teoretic şi aplicativ revendică o serie de acţiuni concrete ce se pot pune în aplicare pentru ameliorarea şi dezvoltarea, în instituţiile şcolare, a acestor categorii de elevi. După cum arată specialiştii (Cozma, Gherguţ, 2000), pot fi identificate mai multe perspective :

- perspectiva individuală ; aceasta pune accentul pe identificarea şi scoaterea în relief a problemelor specifice de învăţare ale fiecărei categorii de elevi cu cerinţe speciale, efectele negative ale etichetelor nosologice aparţinând diagnosticului medical şi psihopedagogic, ce pot antrena la intervenienţi o serie de etichetări şi stereotipizări păguboase ; de obicei, etichetările induc anumite tipuri de conduite pe care trebuie să le ţinem sub observaţie ;
- perspectiva de grup ; aceasta se referă la relaţiile elevului cu ceilalţi colegi de clasă şi la modalităţile de rezolvare în grup a problemelor de învăţare sau la modalităţile de intercunoaştere între elevii cu cerinţe educative speciale şi restul elevilor ca o condiţie a acceptării şi recunoaşterii reciproce a valorii lor în grupul-clasă ;
- perspectiva curriculară ; se va putea acţiona şi prin flexibilizarea conţinuturilor şi adaptarea mijloacelor de învăţare la particularităţile individuale ale fiecărui elev, la dificultăţile specifice de învăţare, la tehnicile specifice învăţământului integrat (învăţare interactivă, modalităţi de sprijin şi suport, apelul la profesori itineranţi etc.).

Totodată, acestor perspective li se pot adăuga strategii definite de noul cadru de referinţă :

- valorificarea experienţelor cotidiene ale elevilor prin crearea unor portofolii situaţionale cu tipuri subsecvente ce se pot actualiza de la o situaţie la alta ;
- exploatarea cunoştinţelor şi experienţelor anterioare prin rezolvarea concretă a unor sarcini noi în grupuri mici sau perechi ;
- apelul la strategiile ludice (jocuri de rol, dramatizare, jocul didactic) ;
- folosirea problematizării şi a unor metode bazate pe aspecte de evidenţiere expresivă precum desenul, povestirea, modelajul etc. ;

- rezolvarea creativă a conflictelor din clasă, colaborarea cu familia şi valorificarea resurselor din comunitate cu tehnici de sprijinire a învăţării, predării şi evaluării;
- degajarea unor activităţi educative bazate pe cooperare, negociere şi solidarizare în îndeplinirea unor sarcini de învăţare sau de lucru.

Experienţele de pe plan mondial evidenţiază faptul că în perspectiva integrării copiilor cu cerinţe speciale se impun mai multe moduri de acţiune (*cf.* Gherguţ, 2000, pp. 195-196):

Modelul cooperării şcolii speciale cu şcoala obişnuită (şcoala obişnuită coordonează activitatea de integrare şi stabileşte un parteneriat activ între profesorii din cele două şcoli care vor proiecta şi transpune în fapt un nou mod de desfăşurare a activităţilor didactice, pregătind împreună conţinutul lecţiilor, adaptând materialele şi mijloacele de învăţare folosite în timpul orelor de curs; modelul acesta are avantajul că permite valorificarea resurselor şi experienţelor deja existente în cele două tipuri de şcoli, dar totodată constituie o ipostază secvenţială de integrare, pentru că elevul cu cerinţe speciale îşi va continua activitatea extraşcolară în spaţiile şi decorul rezidenţial ale şcolii speciale de care aparţine).

Modelul bazat pe organizarea unei clase speciale în şcoala obişnuită (acest model presupune integrarea efectivă a copiilor deficienţi în şcoli de masă unde să interacţioneze cu elevii normali, propensându-se, astfel, o mai eficientă şi productivă intercunoaştere şi interrelaţionare a celor două categorii de copii).

Modelul bazat pe amenajarea în şcoala obişnuită a unei camere de instruire şi resurse pentru copiii deficienţi, integraţi individual în clase obişnuite din şcoala respectivă (în acest caz, profesorul care se ocupă de elevii deficienţi devine profesorul de sprijin şi desfăşoară activităţi corelative, complementare cu aceşti copii, atât în spaţiul special amenajat în şcoală, cât şi la orele de clasă, atunci când condiţiile presupun acest lucru).

Modelul itinerant (model ce favorizează integrarea într-o şcoală de masă a unui număr mic de copii cu cerinţe speciale, aflaţi la mică distanţă de şcoală care, sprijiniţi de un profesor itinerant, specializat în munca la domiciliul copiilor cu un anumit tip de deficienţă, participă la activităţile didactice).

Modelul comun (în care profesorul itinerant este responsabil de toţi copiii cu deficienţe dintr-un anumit spaţiu şi oferă servicii de specialitate – de sprijinire a copilului şi familiei, îi ajută pe părinţi la alcătuirea programelor de învăţare, urmăreşte evoluţia şcolară a copilului, colaborează cu profesorii şcolii obişnuite în care este integrat copilul şi intervine atunci când apar probleme de învăţare sau de adaptare a acestor categorii de elevi).

Procesul de recuperare şi inserţie în social devine optim când acţiunea educaţională demarează la timp, de obicei cât mai devreme. Specialiştii în domeniu revendică mai multe modele de intervenţie în acest sens (Preda, 1998, pp. 150-151).

1. *Echipa de intervenţie precoce* care acţionează în cazul familiilor cu copii deficienţi, prin: a) acţiunea de consiliere şi de formare; b) consilierea privind diagnosticul şi consecinţele acestuia asupra copilului ţine seama de evoluţia previzibilă a defectului/deficienţei şi de punerea în aplicare a mijloacelor de compensare (pentru nevăzători, ambliopi, surzi etc.); c) informarea părinţilor în ce priveşte potenţialităţile reale ale copilului şi mijloacele susceptibile să-i favorizeze dezvoltarea; d) informarea cu privire la diferitele tipuri de servicii care pot asigura cel mai bine educarea şi dezvoltarea copilului cu nevoi speciale, determinate de anumite deficienţe.

2. *Proiectul psihopedagogic* care se bazează pe o evaluare predictivă şi o evaluare formativă ale acţiunilor educative şi corectiv-compensatorii. Prin aceste procese evaluative, echipa de intervenţie vizează: a) să estimeze ceea ce este posibil, realizabil – în raport cu natura, gradul şi dinamica previzibilă a deficienţei –, încercând să răspundă trebuinţelor părinţilor; b) să determine domeniile de intervenţie şi să specifice tipurile de abordare educativă şi corectiv-compensatorii şi „tratamentul" comportamental direct/modificările cognitiv-compensatorii, fixându-se priorităţile de acţiune şi de intervenţie; c) să realizeze un bilanţ al eficienţei măsurilor educative, elaborându-se fişe de observaţie, pe baza unui psihodiagnostic formativ, dinamic; d) evaluarea trebuie să vizeze dezvoltarea copilului sub unghi psihomotor, cognitiv, afectiv şi psihosocial. Derularea şi corelarea optimă a acestor acţiuni necesită o strânsă conlucrare între membrii echipei de profesionişti şi părinţii copiilor cu nevoi speciale.

Intervenţia în familie permite: a) reinstaurarea unei relaţii pozitive părinţi-copil deficient şi între părinţi, eliminându-se reacţiile tipice care pot apărea: depresia, furia, culpabilitatea, anxietatea, sentimentul de injustiţie, autocompătimire, respingerea copilului sau supraprotejarea sa – ceea ce împiedică formarea abilităţilor de autonomie ale copilului cu nevoi speciale; b) asigurarea părinţilor că nu sunt singuri în demersurile lor educative cu copilul deficient; c) obişnuirea familiei să trăiască optim cu copilul deficient; d) însuşirea de către părinţi a unor abilităţi şi tehnici speciale de educaţie a copilului deficient, conlucrând adecvat cu profesioniştii; e) ajutarea părinţilor în a identifica instituţiile cu potenţial educativ şi corectiv-compensator cele mai potrivite nevoilor specifice copiilor aflaţi în dificultate.

Exigenţele educaţiei speciale reprezintă o sfidare care generează dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. După cum arată V. Chiş şi colaboratorii săi (1996), în perspectiva pregătirii iniţiale şi continue a profesorilor apar trei categorii de obiective spre care trebuie să se tindă: (1) atitudini pozitive privind „educaţia pentru toţi", (2) stăpânirea competenţelor necesare activităţii practice şi (3) stăpânirea unui orizont de cunoaştere psihopedagogică şi metodologică.

În ceea ce priveşte *ansamblul atitudinilor pozitive* ale profesorului sunt urmărite mai multe conduite. Se impune, astfel, faptul că acceptarea diversităţii psihologice, sociale şi spirituale în rândul populaţiei şcolare nu este un factor de obstacolare a activităţii pedagogice, ci este o resursă pozitivă. Copiii, în diversitatea lor, pot fi educaţi împreună atât din punct de vedere intelectual, cât şi social, profesional etc. Profesorul trebuie să procedeze nu prin segregarea sau marginalizarea elevilor cu cerinţe speciale din clasă, ci prin asumarea unor roluri noi, prin confruntarea conştientă cu dificultăţile de învăţare ale unor elevi, prin însuşirea rolului de agent al cooperării cu alţi specialişti şi cu părinţii în proiectarea unor experienţe de învăţare benefice pentru toţi. Din punctul de vedere al *capacităţilor psihopedagogice şi metodologice*, profesorii trebuie să vegheze la: stabilirea unui mediu tonifiant, pozitiv în activitatea cu elevii; comunicarea socioafectivă şi cognitivă cu copiii, cu ceilalţi profesori şi cu părinţii; dezvoltarea abilităţilor în proiectarea şi dirijarea experienţelor de învăţare la copiii cu cerinţe speciale; utilizarea formelor individualizate de predare-învăţare şi aplicarea metodelor interactive; identificarea şi utilizarea celor mai adecvate resurse de instruire; dobândirea capacităţii de autoevaluare a prestaţiei didactice. Cât priveşte *orizontul de pregătire teoretică a profesorului*, este bine să se vizeze: natura şi dinamica dezvoltării psihogenetice a copiilor şi tinerilor; determinările care afectează capacitatea de învăţare şi comportamentul copiilor;

formarea conceptelor la copii şi dezvoltarea cognitivă psihomotrică, afectivă, morală etc.; modalităţile de dezvoltare şi implementare curriculară; tehnicile şi instrumentele de evaluare; filosofia şi practica educaţiei integrate; relaţia între dezvoltarea şcolii ca instituţie şi progresul învăţării la elevi; posibilităţile de cooperare cu serviciile educaţionale de sprijin existente în colectivitatea proximă etc.

4. Educaţia copiilor supradotaţi

Un învăţământ cu adevărat democratic trebuie să dea satisfacţie tuturor categoriilor de elevi, de la cei cu cerinţe educative speciale şi până la cei cu aptitudini superioare în domeniile intelectuale, artistice, sportive etc. Atributul „democratic" este dat de capacitatea sistemului de învăţământ de a crea condiţiile activizării tuturor predispoziţiilor şi posibilităţilor, mai mari sau mai mici, purtate de copii.

Supradotarea primeşte numeroase semnificaţii şi definiţii, în funcţie de mai multe sisteme de referinţă. Cercetătorii americani scot în evidenţă dispoziţii particulare în următoarele domenii (*cf.* Terrassier, 1999, pp. 23-24):

- capacităţi intelectuale generale;
- aptitudini şcolare specifice;
- gândire creativă;
- artă vizuală sau alte expresii artistice;
- calităţi de lider;
- capacităţi psihomotrice.

În mai toate modurile de definire apare constant raportarea la potenţialul aptitudinal, nivelul inteligenţei, gradul ridicat al performanţelor şi necesitatea unor tratări diferenţiate şi chiar personalizate a subiecţilor din această categorie. Elementele comune tuturor definiţiilor par a fi următoarele (*cf.* Stănescu, 2002, p. 34):

- criteriile de identificare: rezultate deosebite la teste (de cunoştinţe sau psihologice) şi performanţe superioare în situaţii de viaţă;
- raportarea supradotării la un cadru psihologic, educaţional, individual sau grupal;
- locul central al abilităţii cognitive, considerată fie o aptitudine generală (factorul „g"), fie un cumul de aptitudini specifice;
- transformarea abilităţilor cognitive latente în performanţe vizibile datorită susţinerii motivaţionale;
- recunoaşterea socială a abilităţilor cognitive pornind de la performanţe.

Etalând şi semnificând mai multe modele şi cadre de definire a excelenţei intelectuale, Carmen Creţu (1997, p. 49) scoate în evidenţă următoarele elemente implicate în acest proces de decupare a fenomenului vizat:

- este obligatorie vizarea excelenţei intelectuale ca fenomen multireferenţial, determinat de factori interni, cognitivi şi nonintelectivi şi de factori externi multipli;
- se ajunge la concluzia că dotarea aptitudinală înaltă este generată preponderent de interrelaţiile dinamice dintre componentele ei;

- fiecare trăsătură sau set de trăsături ale individului dotat reprezintă un construct psihologic care, pentru a fi măsurat şi evaluat, trebuie mai întâi identificat, operaţionalizat;
- măsurarea nivelului de dotare trebuie să se realizeze nu numai prin probe obiective care au tendinţa de a-i favoriza pe „elevii buni la teste şi la lecţii", ci şi în situaţii reale de viaţă, prin modurile concrete de răspuns la sfidări reale;
- este de dorit să se explice caracteristicile dotării intelectuale înalte din perspectivă dinamică, interactivă şi holistă;
- se dovedeşte necesară reliefarea unor noi zone de posibilă intervenţie psihopedagogică (experienţa trecută, în permanentă elaborare şi revalorificare la nivelurile superioare, relaţiile cu grupul de prieteni, mediul axiologic din câmpurile social, cultural, economic etc., de existenţă a individului etc.);
- este importantă realizarea unei distincţii clare între potenţialităţi, aptitudini dezvoltate nesistematic, pe de o parte, şi realizări, confirmări, performanţe în sensul aptitudinilor dezvoltate sistematic sau al talentului, pe de altă parte;
- se vor sugera noi modalităţi de activare în câmp educaţional a variabilelor dotării superioare.

Problematica educaţiei copiilor superior dotaţi implică degajarea unui perimetru problematic larg, interdisciplinar, unde datele psihologiei, pedagogiei, sociologiei, politologiei, eticii, antropologiei etc. se vor corela şi se vor completa pentru a forma un edificiu explicativ capabil de a induce soluţii practice cât mai rezonabile şi valide din punct de vedere praxiologic. Am putea spune că orice abordare practică de depistare şi asistare a copiilor superior dotaţi trebuie să fie prefaţată de una teoretică, de o fundamentare a finalităţilor, de o selecţie a celor mai bune metode de cercetare, de o sondare a posibilităţilor practice de intervenţie în plan educaţional etc. Or, toate aceste demersuri, prin excelenţă acţionale, pot avea eficienţă şi succes dacă sunt dublate de o filosofie adiacentă de vizare a problemei, de un mod de gândire de a aborda o chestiune considerată încă delicată. Psihopedagogia celor superior dotaţi nu se reduce numai la un reţetar strict tehnic, la un set de măsuri cu incidenţă imediat practică. Vrem să sugerăm faptul că închiderea pragmatică este la fel de păgubitoare ca şi perspectiva exclusiv filosofică, speculativă. Continuitatea şi corelarea celor doi poli ai intervenţiei sunt de dorit în locul unei perspective unilaterale.

Demersul interogativ, în acest context problematic, va puncta posibilităţile şi limitele de a cunoaşte şi întreprinde în acest perimetru; cu alte cuvinte, acest demers va viza premisele şi finalităţile unei educaţii diferenţiate, în funcţie de potenţialurile variabile. Din acest punct de vedere, perspectiva filosofică ne-ar incita să găsim răspunsurile la următoarele întrebări:

- Care sunt criteriile de etichetare a unui individ ca fiind superior dotat?
- Ce instanţă şi în ce condiţii are dreptul să emită criterii de clasificare a indivizilor?
- Instrumentele psihologice (testele) sau alte elemente (performanţele) sunt valide sau definitive în a enunţa judecăţi de valoare la adresa subiecţilor umani?
- Ce ne face să credem că evoluţia unui individ nu ar putea cunoaşte şi salturi remarcabile (în sens pozitiv sau negativ), care să-l disloce dintr-un punct al ierarhiei, ea însăşi o construcţie arbitrară prin care se plasează indivizii şi din alte puncte de vedere (social, economic, politic etc.)?
- Care este criteriul unei educaţii reuşite a supradotaţilor?

- Educaţia acestor categorii de elevi mai are aceleaşi conotaţii ca şi cea administrată copiilor în şcoala de masă?
- Care sunt reverberaţiile în timp şi spaţiu ale unei tratări diferenţiate a supradotaţilor? Acestea sunt numai pozitive?

În orice grup şcolar, se structurează norme de excelenţă şi de ierarhizare a subiecţilor. Ierarhiile se instituţionalizează şi primesc girul unor comandamente de multe ori exterioare spaţiului şcolar. Aceste procese sunt potenţate şi de diferite proceduri de evaluare şi ierarhizare. „Clasamentele şcolare, ne sugerează Philippe Perrenoud (1995, p. 13), nu sunt în acest sens decât prefigurarea ierarhiilor cărora li s-a dat curs în societatea globală, în virtutea modelelor de excelenţă suficient de valorizate pentru a-şi găsi locul în curriculum". Normele de excelenţă sunt disipate şi se disimulează prin diferitele aspecte sau niveluri ale curriculumului. Astfel, în opinia pedagogului amintit, excelenţa şcolară este un construct, o realitate „fabricată" conjunctural, mereu girată de interese şi determinări care vin dinspre comandamente supraetajate sistemului educaţional.

În funcţie de predominanţa unor aptitudini, se poate avansa o tipologie a copiilor supradotaţi. Se vor distinge, astfel, următoarele tipuri de indivizi (*cf.* Dancsuly, 1998, p. 30):

- Copii cu „aptitudini academice" sau şcolare, caracterizaţi prin succesul în activitatea de învăţare, prin uşurinţa operării cu noţiunile abstracte şi a formulării generalizărilor, prin rapiditatea însuşirii cunoştinţelor, în special teoretice.
- Copii cu „aptitudini creatoare", caracterizaţi prin capacitatea de a produce ceva nou faţă de stadiul lor de cunoştinţe.
- Copii cu „aptitudini ştiinţifice", caracterizaţi prin capacitatea de observare, prin raţionament logic şi prin uşurinţa cu care folosesc calculele şi simbolurile, prin ingeniozitatea asocierii cunoştinţelor.
- Copii cu „aptitudini artistice", caracterizaţi prin capacitatea creatoare de a imagina şi organiza simboluri, forme, modele, culori şi sunete, de a crea prin aceste mijloace o impresie estetică.
- Copii cu „aptitudini tehnice", caracterizaţi prin capacitatea deosebită de folosire şi de invenţie a unor obiecte tehnice; prin aptitudinea de a înţelege mecanica la un nivel teoretic, nu numai practic, de a rezolva probleme tehnice, de a sesiza relaţiile spaţiale.
- Copii cu „aptitudini de conducere", caracterizaţi prin capacitatea de a-i călăuzi şi îndruma pe alţii, de a-i convinge şi antrena, prin însuşiri de personalitate precum tactul, curajul, puterea de abstracţie, ca şi printr-o evidentă inteligentă combinativă.
- Copii cu „aptitudini sociale" (altele decât cele de conducere), caracterizaţi prin capacitatea de formare a relaţiilor umane, prin competenţă socială, prin facilitate psihomotorie.

Tipurile de mai sus pot să se manifeste şi în forme combinate, toate ipostazele fiind totuşi asociate cu un potenţial intelectual ridicat.

Dotarea superioară este un aspect care trebuie bine gestionat. Toţi părinţii îşi doresc copii reuşiţi, dacă s-ar putea să fie deasupra mediei, chiar nişte „genii". Nu trebuie uitat faptul că supradotarea într-un anumit orizont poate fi însoţită de alte carenţe, dar în alte orizonturi ale dezvoltării. Astfel, se pot sesiza disincronii psihomotorii (inteligenţa este foarte dezvoltată, dar fizicul este normal sau sub mediu), disincronii afective (se manifestă un decalaj important între dezvoltarea intelectuală şi nivelul afectivităţii), disincronii sociale (subiectul dovedeşte o evidentă maturitate intelectuală, dar o crasă inapetenţă relaţională şi socială). În general, mediul de existenţă al şcolarului (familial, şcolar, cultural)

exercită o presiune uniformizatoare pentru a-i neutraliza eventualele decalaje sau salturi faţă de ceea ce îndeobşte este acceptat. Influenţele acestea îl coboară, îi neutralizează avansurile, îl „normalizează", îl sincronizează.

În perspectiva educaţiei copiilor supradotaţi se poate recurge la mai multe strategii. Psihopedagogii care se ocupă de acest domeniu (Stănescu, 2002) au identificat mai multe modalităţi şi forme concrete de educaţie :

Accelerarea. Presupune dimensionarea unor scenarii de învăţare prin stabilirea unor conţinuturi specifice (de obicei mai mari) pentru fiecare nivel de instruire pentru copiii capabili de performanţe superioare. Accelerarea se bazează pe parcurgerea conţinuturilor într-un timp mai scurt, prin infuzarea progresivă cu sarcini de învăţare care le depăşesc ca amploare şi grad de dificultate pe cele livrate în mod convenţional. Accelerarea învăţării a condus la schimbări de ordin legislativ ale sistemelor de instruire. Cele mai multe dintre aceste precizări normative privesc : a) saltul peste o clasă ; b) parcurgerea a două clase într-un an ; c) admiterea timpurie la şcoală, liceu sau facultate ; d) activităţi suplimentare de tip extraşcolar ; e) progresul diferenţiat la unele materii ; f) cursuri extracurriculare. Accelerarea parcursurilor generează şi unele consecinţe negative : instabilitatea în timp a performanţelor şcolare, neadaptarea emoţională şi neintegrarea socială.

Îmbogăţirea. Se referă la extinderea sau aprofundarea studiilor prin diferite strategii didactice. La nivelul curriculumului se pune accent pe introducerea unor experienţe educaţionale mai bogate, variate sau suplimentare la curriculumul clasic, experienţe care pot viza conţinutul sau strategiile de predare ale profesorului. Îmbogăţirea poate fi orientată spre proces (având ca scop dezvoltarea proceselor mintale, a creativităţii), spre conţinut (centrat către anumite materii ce se predau în sens aprofundat) şi spre produs (avându-se în vedere anumite tipuri de rezultate – directe sau indirecte – ale instruirii.

Gruparea. Presupune reunirea elevilor în mai multe forme, pentru a genera o învăţare eficientă. În acest sens, există mai multe posibilităţi :

- Sistemul de grupare pe abilităţi omogene (performanţe scăzute, performanţe medii, performanţe înalte) ;
- Regruparea elevilor în funcţie de abilităţile la anumite materii, în rest instruirea făcându-se la un loc ;
- Gruparea interclase, care selecţionează elevii cu performanţe înalte din clase diferite, care au parcurs aceeaşi programă şcolară la mai multe discipline ;
- Gruparea intraclasă, când profesorul decide formarea unor grupuri mici în interiorul unei clase, în raport cu performanţele la o anumită disciplină ;
- Separarea elevilor dotaţi în clase distincte ce urmează programe specifice ;
- Gruparea în „mănunchi", prin formarea unor grupe de cinci-şase elevi ce sunt repartizate unor profesori special pregătiţi pentru instruirea supradotaţilor.

Strategii şcolare. Această formă de instruire a supradotaţilor presupune iniţierea şi statornicirea unor aşezăminte şcolare alocate cu prioritate subiecţilor cu aptitudini înalte. Acest mod de organizare este asociat şi cu servicii specializate variate : studii individualizate, tutoriat, mentorat, admitere timpurie, salt peste o clasă etc.

Strategii extraşcolare. Se referă la o reţea de servicii şi un cadru de stimulare pe care societatea le poate promova la un moment dat. Programele sau serviciile educaţionale

„societale" (centrate pe incitări, provocări, încurajări, premieri, consilieri, cooperări) vin să propenseze şi să consacre excelenţa educaţională, să ratifice traiecte dezirabile pentru întregul corp social.

În perspectiva perfectării acţiunilor şi principiilor invocate, în învăţământul românesc s-au adoptat decizii legislative importante. Astfel, recunoscându-se însemnătatea tinerilor capabili de performanţe (TCP) în ansamblul resurselor naţionale s-a înfiinţat recent (2001) Centrul de Excelenţă pentru Tinerii Capabili de Performanţă (CETCP), ca structură responsabilă de crearea şi asigurarea condiţiilor optime de dezvoltare a acestora pe durata şcolarizării, în perspectiva valorificării integrale a potenţialului creator al acestor categorii de elevi. Activitatea CETCP se desfăşoară în cadrul unei unităţi centrale integrate în structura MEC şi în unităţi din teritoriu dispuse după criteriul geografic şi al centrelor universitare care îi sprijină acţiunile.

Centrul de Excelenţă pentru Tinerii Capabili de Performanţă are următoarele atribuţii:

- identifică tinerii capabili de performanţe utilizând criterii ştiinţifice şi criterii psihoatitudinale;
- elaborează strategiile şi programele de instruire în colaborare cu specialiştii pe discipline;
- monitorizează evoluţia TCP pe o durată de 15 ani începând din momentul identificării, păstrând legătura cu instituţiile în care îşi continuă instruirea sau în care lucrează;
- coordonează activitatea centrelor regionale;
- susţine TCP pe toată perioada în care se menţine performanţa;
- lansează acţiuni de promovare a TCP prin mass-media;
- sprijină instituţiile de învăţământ superior dispuse să elaboreze şi să pună în practică programe proprii de instruire destinate TCP;
- repartizează resursele disponibile către CE regionale;
- aprobă listele personalului didactic antrenat în sistemul de activităţi CETCP;
- stabileşte relaţii cu unităţi capabile să sprijine pe plan ştiinţific, psihopedagogic sau logistic instruirea TCP;
- acordă recompense pentru TCP şi pentru cadrele didactice implicate în pregătirea TCP în funcţie de rezultatele acestora;
- eliberează Diplome de Excelenţă pentru elevii care parcurg programe de pregătire în cadrul CE şi obţin rezultate deosebite. Diplomele de Excelenţă au acelaşi regim juridic cu diplomele acordate de MEC la fazele naţionale ale concursurilor şcolare;
- difuzează informaţii către centrele regionale CE;
- coordonează toate concursurile organizate de MEC la care participă TCP;
- elaborează periodic rapoarte asupra TCP şi le înaintează ministrului Educaţiei.

Centrele Regionale pentru Tinerii Capabili de Performanţă (CRTCP) au ca preocupare:

- identificarea tinerilor capabili de performanţe, utilizând criterii ştiinţifice şi criterii psihoatitudinale;
- aplicarea programelor de pregătire elaborate de CETCP şi adaptarea lor potrivit resurselor umane şi materiale de care dispun;
- asigurarea derulării programelor de pregătire ale TCP în centrele regionale sau în unităţile de învăţământ din care provin elevii;
- asigurarea circulării informaţiei între unitatea centrală şi unităţile de învăţământ în care sunt şcolarizaţi TCP;
- propunerea promovării unor cadre didactice sau a unor elevi în sistemul de pregătire a TCP;

- propunerea de recompense pe baza criteriilor elaborate de unitatea centrală în vederea stimulării activităţii elevilor şi personalului didactic din sistemul propriu;
- organizarea de concursuri şi competiţii din calendarul MEC;
- iniţierea concursurilor şi competiţiilor proprii cu aprobarea MEC.

Participarea elevilor la activităţile organizate de CETCP (conferinţe, seminarii ştiinţifice, concursuri, evaluări, stagii de pregătire) se realizează în condiţiile în care procesul de învăţământ din unităţile şcolare din care provin ei nu este perturbat. Dacă perioada desfăşurării acestor acţiuni coincide cu orele de curs, absenţele elevilor participanţi vor fi motivate sau aceştia vor fi scutiţi de frecvenţă. Învăţământul de performanţă constituie o componentă firească a activităţii din orice unitate şcolară. Pentru sprijinirea învăţământului de performanţă, în şcolile în care se obţin rezultate deosebite, se pot organiza clase speciale aprobate de CETCP la propunerea ISJ (ISMB), clase ce vor fi incluse în planul de şcolarizare. Activităţile de învăţământ de performanţă se desfăşoară, de regulă, la sfârşit de săptămână (sâmbăta), în săptămâna dinaintea vacanţelor şcolare, precum şi în vacanţa de vară.

5. Educaţia permanentă

Conceptul de educaţie permanentă

Dezvoltarea într-o proporţie geometrică a volumului de cunoştinţe în domeniile ştiinţei, tehnologiei şi culturii impune o schimbare a paradigmei educaţionale actuale. Ritmul de difuzare a ideilor noi întrece posibilităţile de absorbţie de care dispune individul format prin educaţia clasică. Aceste schimbări pun la îndoială relevanţa şi eficacitatea sistemelor actuale de învăţământ, centrate pe valori recurente, cunoscute, relativ fixe. Perimarea „obiectivă" a cunoştinţelor, precum şi setea individului de „perfecţiune" cognitivă (utopică, totuşi) impun o reorientare a învăţării în perspectiva educaţiei permanente.

Se pare că şcoala nu mai poate răspunde satisfăcător acestor sfidări pe care le impun noile realităţi. Nu mai este suficientă o simplă formare, ci este nevoie de crearea unei fiinţe capabile de autoperfecţionare, de înflorire spirituală autoconsimţită. A învăţa, a preda şi a memora nu mai sunt astăzi suficiente. Trebuie să se înveţe şi altceva: a învăţa învăţarea! E nevoie deci de o educaţie permanentă, cea „care durează tot timpul vieţii, care debutează în şcoală şi pe care o urmează fiecare pe socoteala proprie în funcţie de interesele şi dorinţa sa" (Dottrens, p. 37). Fiecare dintre noi trebuie să fie pregătit pentru efectele crescânde ale mecanizării, ale raţionalizării existenţei noastre. Apetitul pentru cultură, al căutării perfecţionării continue trebuie să constituie o prioritate. A şti să te cultivi, să-ţi îmbogăţeşti spiritul, să-ţi fasonezi conduitele sunt obiective de prim rang ale unei formări autentice.

Societatea aşteaptă în continuare de la educaţie un răspuns la problemele imediate, cum ar fi pregătirea forţei de muncă pe termen mai mult sau mai puţin scurt. Dar a lucra „pe termen scurt", adică pentru scopuri imediate şi precise, constituie totuşi un risc şi pentru individ, şi pentru societate. Educaţia, se ştie, trebuie să fie anticipativă şi prospectivă. Este bine să se aibă în vedere obiective mai largi, de perspectivă. „Consecinţele economice

şi sociale ale revoluţiei ştiinţifice şi tehnice îi obligă pe toţi cei preocupaţi de a defini şi aplica politicile educative la conceperea educaţiei şcolare primare, secundare şi postsecundare ca un element sau parte a unui proces permanent care începe de la educaţia preşcolară şi aduce în discuţie nu învăţământul realizat de educator, ci achiziţia cunoştinţelor şi învăţarea deprinderilor în cadrul vieţii active. Ea presupune, de asemenea, o bună articulare a educaţiei extraşcolare cu alte activităţi care se desfăşoară în afara şcolii." (Aitken, p. 21) Într-o lume în care totul se schimbă rapid, educaţia şcolară trebuie, înainte de toate, să vizeze stimularea facultăţii de comprehensiune a elevului în detrimentul dezvoltării aptitudinii de memorare mecanică a ideilor, faptelor şi presupoziţiilor. Această atenţie acordată înţelegerii se cere a fi însoţită şi de o atitudine de abordare globală, holistică a cunoaşterii, astfel încât materia predată să nu fie segmentată, despărţită în compartimente sau seturi informaţionale compacte, artificial despărţite.

Conceptul de *educaţie permanentă* trebuie disociat de o altă noţiune, adică de *caracterul permanent al educaţiei*. Necesitatea permanenţei educaţiei în plan individual şi social a fost întrevăzută cu mult timp în urmă, în primul rând de clasicii pedagogiei universale. „Pentru fiecare om viaţa sa – notează Comenius – este o şcoală, de la leagăn până la mormânt". Şi tot el consideră că „tot ce suntem, ce facem, ce gândim, vorbim, urzim, dobândim şi posedăm nu este altceva decât o anumită scară pe care urcăm din ce în ce mai mult, spre a ajunge cât mai sus, fără însă a putea atinge vreodată suprema treaptă" (1970, p. 20).

Trebuie făcută observaţia că expresia „educaţie permanentă" este un concept specific pedagogiei contemporane, ce acoperă un principiu teoretic şi acţional care încearcă să regleze o anumită realitate specifică secolului nostru. De altfel, teoreticienii educaţiei permanente relevă de fiecare dată factorii care reclamă şi justifică înscrierea învăţământului în această perspectivă : procesul de accelerare a schimbărilor, explozia demografică, evoluţia fără precedent a ştiinţelor şi tehnologiei, sporirea timpului liber, criza modelelor relaţionale şi de viaţă (Legrand, 1973), multiplicarea profesiunilor, creşterea gradului de democratizare a vieţii sociale (Văideanu, 1988).

Luând în consideraţie respectivele mutaţii, putem afirma că reprezentarea clasică, privind rolul şcolii, se cere a fi regândită. Premisa că şcoala ar transmite cunoştinţe şi abilităţi valabile pentru tot restul vieţii a devenit deosebit de anacronică şi chiar periculoasă. Putem postula o anumită criză a şcolii, dar nu o criză de sistem, ci una de stabilire a obiectivelor şi finalităţilor ei. Ea nu mai ambiţionează formarea definitivă a omului, ci îi deschide fiinţei umane posibilitatea de a fi permanent atentă la presiunile şi cerinţele mediului social şi cultural.

De aceea, astăzi, educaţia trebuie concepută ca un continuum existenţial, a cărei durată se confundă cu însăşi durata vieţii şi care nu trebuie limitată în timp (vârsta şcolară) şi închisă în spaţiu (clădiri şcolare) (Faure, 1974, p. 300). Educaţia permanentă constituie un răspuns specific faţă de dinamismul existenţial, în sensul implicării în autoformarea în funcţie de solicitările multiple şi inedite, „este un mod al omului de a se elibera de tensiuni, de crize, de surprizele profesionale neplăcute. Ea este un scut şi un sprijin care întăreşte încrederea în viitor şi în progres ; ea are caracter anticipativ, bazându-se pe obişnuinţa de a învăţa şi pe ideea că *într-o societate democratică fiecare învaţă de la fiecare*" (Văideanu, 1988, p. 137). Reformularea învăţământului în acord cu principiul educaţiei permanente va predispune individul la o anumită atitudine faţă de cunoaştere şi faţă de învăţare. El devine mai responsabil faţă de sine însuşi şi faţă de ideile sau realizările celorlalţi.

Un nou concept care se vehiculează astăzi şi care descrie o conduită coextensivă educaţiei permanente este cel de *metacogniţie*. După cum consideră unii autori (Noel, Romainville, Wolf, 1995, pp. 50-51), conceptul de metacogniţie are o evidentă relevanţă pedagogică întrucât el se referă la operaţii mentale făcute asupra altor operaţii mentale. Metacogniţia este o operaţie de ordinul al doilea, o operaţie mentală a celui care învaţă, ce are drept obiect o altă operaţie mentală a aceluiaşi subiect care asimilează.

Metacogniţia nu este decât un caz particular al cogniţiei, unde operaţia mentală este exercitată nu asupra unui element exterior al subiectului, ci asupra unor fenomene mentale interne care au avut sau au loc în interiorul propriilor structuri mentale. În situaţia unei autochestionări realizate de un elev dacă, atunci când citeşte ceva, atenţia îi este îndreptată spre materia textului, asupra informaţiilor existente în text, nu suntem în faţa unei metacogniţii. Dimpotrivă, când elevul îşi analizează propriile comportamente de lectură (procesul în desfăşurare, strategiile adoptate etc.) suntem în faţa unei metacogniţii pentru că operaţia mentală este exercitată asupra propriilor operaţii mentale ale lectorului şi pur şi simplu asupra conţinutului textului.

Metacogniţia, în situaţia învăţării, este un factor pozitiv al transferului şi autoinstruirii. Elevii şi studenţii cei mai buni ajung la un stadiu metacognitiv avansat, putând să-şi restructureze din mers noi strategii de autoformare. Metacogniţia, insinuându-se ca o reflecţie a celui care învaţă asupra propriului proces de învăţare, deschide noi perspective de acţiune şi de remediu în plan didactic. În domeniul transferului, de pildă, a analiza, chiar de către subiect, caracteristicile procesului cognitiv care se actualizează în cazul unei sarcini particulare este un factor favorabil folosirii ulterioare a acestor procese în cadrul unor sarcini diverse. În domeniul ajutorului metodologic privind munca personală, strategiile metacognitive îl ajută să identifice şi să exploateze noi piste de intervenţie. Astfel, cunoaşterea metacognitivă este un factor important în înjghebarea unor conduite intelectuale indispensabile educaţiei permanente. Este clar că psihologia cognitivă aduce noi şi importante argumente în favoarea înscrierii învăţării pe traiectul permanentizării.

Modalităţi de realizare a educaţiei permanente

Procesul de învăţare nu trebuie conceput în mod izolat, dincolo de idealurile şi mobilurile sociale. Acesta se cere a fi coextensiv obiectivelor de formare şi înnobilare a personalităţii, să răspundă satisfăcător sfidărilor şi exigenţelor existenţei sociale. Educaţia permanentă este strâns legată de educaţia fundamentală, adică, după cum se arată într-un important document („Repondre aux besoins fondamentaux: une vision pour les années '90", Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, 1990, p. IX), de acea educaţie „al cărei obiect este de a răspunde nevoilor educative fundamentale; este vorba de instruirea la nivelul de bază, putând servi de sprijin pentru învăţarea mai intensă; educaţia fundamentală cuprinde educaţia micii copilării şi educaţia primară (sau elementară) a copiilor, precum şi alfabetizarea adolescenţilor şi a adulţilor şi achiziţionarea de către aceştia a cunoştinţelor generale şi a competenţelor necesare pe parcursul vieţii".

Obiectivele educaţiei permanente nu pot fi disociate de cele ale educaţiei realizate în general, de cele ale educaţiei şcolare, în primul rând. Toate obiectivele educaţiei şcolare şi extraşcolare, ale conţinuturilor formale, nonformale şi informale trebuie în aşa fel reorientate şi dimensionate încât să vizeze dobândirea autonomiei formative cu calităţile

subsecvente, precum : stabilitate intrapsihică, vigoare emoţională, avânt lăuntric, opţiune responsabilă, angajare socială, autodepăşire, dispoziţie pentru reînnoirea cunoştinţelor, învăţarea de a învăţa, interînvăţarea, sporirea educabilităţii, învăţarea autodirijată (Dave, 1991, pp. 407-410). În acelaşi timp, principiul în discuţie vizează ansamblul fiinţei umane, atât dimensiunea fizică, psihomotorie, cât şi calităţile intelectuale şi psihoafective. Educaţia permanentă are incidenţe benefice asupra individului văzut ca integralitate de stări şi aspiraţii. De aceea, nici educaţia fizică nu scapă incidenţei pozitive a acestui principiu, dat fiind că o anumită atitudine faţă de corp sau mişcare se va consolida, reformula, restructura pe parcursul întregii vieţi.

Principiul educaţiei permanente trebuie pus în relaţie directă cu progresul individual şi social. Pentru individ, educaţia permanentă este un efort de reconciliere şi armonizare a diverselor stadii ale instruirii (preşcolar, şcolar, universitar) în aşa fel încât individul să nu intre în conflict cu sine însuşi (Lengrand, 1973, p. 55). Modalitatea operaţională de întrupare a educaţiei permanente depinde de numeroase variabile intra- şi extraeducaţionale, ce caracterizează diferite zone culturale şi chiar indivizi.

Educaţia permanentă presupune o expansiune cantitativă, sub aspectul duratei de desfăşurare şi al multiplicării situaţiilor de învăţare. Totodată, învăţământul însuşi, ca modalitate instituţionalizată de educaţie – limitată în timp, după cum se ştie –, trebuie să suporte o regândire procesuală, în sensul că este necesar să se înscrie în perspectiva educaţiei permanente, atât prin conţinuturile stipulate, metodele de predare şi evaluare, dar – mai ales – prin proliferarea unor obiective cu puternice dimensiuni formative. Dacă învăţământul tradiţional punea accentul pe *transmiterea de cunoştinţe*, *formarea de priceperi şi deprinderi* şi *cultivarea unor atitudini şi capacităţi intelectuale*, astăzi această triadă ierarhică trebuie inversată (*cf.* Văideanu, 1988, pp. 82-83), pe primul loc plasându-se exigenţa formării de atitudini şi capacităţi spirituale, după care urmează formarea de priceperi şi deprinderi şi, la urmă, se plasează transmiterea de cunoştinţe. Cât priveşte selecţia şi prelucrarea conţinutului învăţământului, acesta trebuie să favorizeze dobândirea autonomiei intelectuale şi spirituale, prin vehicularea nu numai a cunoştinţelor, ci – în primul rând – a mijloacelor de a parveni la ele, de a le valorifica şi folosi de către fiecare persoană în parte.

Educaţia permanentă este un principiu filosofic şi praxiologic de dimensionare şi desfăşurare a practicilor educaţionale. Ca atare, toate componentele proceselor didactice trebuie să fie regândite şi corelate astfel încât una dintre finalităţile educaţiei să vizeze formarea individului pentru disponibilitatea de a învăţa şi a accepta ideea că toată viaţa are de învăţat. Principiul educaţiei permanente presupune corelativitate şi integrativitate ridicată a proceselor educative la toate nivelurile de învăţământ. Nu se poate spune că există o „etapă" a promovării dezideratelor educaţiei permanente. Obiectivele acesteia se vor avea în vedere la toate disciplinele şi la toate nivelurile procesului de învăţământ (preşcolar, şcolar, universitar). Principiul educaţiei permanente a condus la o modificare vizibilă a ideilor noastre despre şcoală, educaţie, învăţământ. „Teoreticienii educaţiei insistă asupra tezei că şcoala trebuie să-şi modifice concepţia despre propria ei activitate educativă şi în perspectiva cerinţelor viitorului să-l pregătească pe elev spre a avea o concepţie adecvată faţă de autoeducaţie şi autoînvăţare. Elevul trebuie să înveţe şi să devină într-o lume în continuă devenire." (Cozma, 1994, p. 14)

După unii analişti, conceptul de educaţie permanentă reprezintă o adevărată revoluţie coperniciană în educaţie ce ar putea duce la o nouă regândire a educaţiei formale. Dacă cu câteva decenii în urmă finalităţile educaţiei se centrau pe „a fi", pe dimensiunea statică a

fiinţei umane, astăzi este necesară o învăţare pentru „a fi şi a deveni”, o învăţare „inovatoare”, care să-l facă pe om să depăşească situaţiile noi, necunoscute sau neexperimentate până la un moment dat. Desigur, şcolii îi revin în această circumstanţă sarcini suplimentare, noi. Departe de a-şi diminua importanţa (cum susţin unii teoreticieni, vezi, de pildă, teza deşcolarizării societăţii aparţinând lui Ivan Ilich), instituţia şcolară trebuie să contribuie din plin la realizarea unei pregătiri iniţiale, prealabile, cât mai temeinice. Nu poţi deveni autonom dacă nu posezi un cumul de informaţii sau valori cu care descoperi şi înfrunţi noi aspecte ale realităţii în care trăieşti. Or, această creştere a importanţei şcolii impune o regândire a obiectivelor educaţionale, a curriculumului, a metodelor de predare-învăţare, a strategiilor de evaluare. Învăţarea continuă, renunţând la heteroorganizare, se va centra pe autoorganizare, pe reglările venite din interior, de la persoana de educat. Odată cu creşterea autonomiei, responsabilitatea celui care (se) educă se accentuează. Învăţarea nu se va reduce la o simplă suită de încorporări, de asimilări mecanice ale informaţiilor, ci devine un prilej de autocreaţie permanentă. În acest secol inedit din multe puncte de vedere, „învăţarea trebuie să încorporeze în sine mijloacele prin care se va putea perpetua, rămânând de-a lungul anilor eficientă şi benefică” (Văideanu, 1988, p. 154). Educaţia permanentă determină ca exigenţele venite din exterior să nu mai acţioneze ca simpli factori constrângători, ca forţe care se opun intereselor şi posibilităţilor individuale. Au loc o conştientizare şi o filtrare a cerinţelor exteriorităţii în acord cu determinările interioare. Educaţia heteronomă poate să apară, de multe ori, ca o constrângere ce îşi pierde eficienţa în cazul în care educatul este privit numai ca simplu obiect al influenţelor externe şi nu se implică activ în procesul de învăţământ. „Astăzi se acreditează tot mai mult ideea că nu există educaţie fără autoeducaţie, că educaţia făcută prin alţii nu mai poate fi concepută în afara educaţiei prin sine însuşi, că menirea educaţiei constă în a pregăti fiinţa umană pentru continuarea vieţii prin eforturi proprii pe tot parcursul vieţii.” (Barna, 1989, p. 26) Aşa se face că între educaţia permanentă şi autoeducaţie raporturile sunt de interdependenţă funcţională. Autoeducaţia este una dintre căile prin care se realizează educaţia permanentă. Autoeducaţia se subordonează exigenţelor mai largi ale educaţiei permanente.

Perspectivele educaţiei permanente

Exigenţele dezvoltării actuale şi ale integrării omului în realitate fac ca percepţia noastră despre şcoală să sufere numeroase modificări. De altfel, chiar acţiunile din şcoală se vor modifica în funcţie de noile cerinţe. S-a demonstrat, de pildă, că acţiunea educativă nu va fi eficientă decât dacă se vor modifica substanţial bazele actului educativ, spaţiul educativ şi timpul educaţiei, cu alte cuvinte, prin acceptarea realităţii educaţiei permanente. Acest termen s-a utilizat la început cu privire la situaţia educaţiei adulţilor. În perspectiva temporală, conceptul s-a lărgit, incluzând acţiunile legate de procesul formării profesionale continue, pentru ca astăzi să se refere la multiple aspecte ale personalităţii (intelectuale, morale, afective, sociale etc.) într-o viziune integrată a acţiunii educative. „Educaţia nu se mai defineşte în raport cu un conţinut determinat ce trebuie asimilat, ci se concepe în adevăratul său sens, ca un proces al fiinţei care, prin diversitatea experienţelor date, învaţă să se exprime, să comunice, să pună întrebări şi să devină tot mai mult ea însăşi. Ea are baze solide nu numai în economie şi sociologie, dar şi în concluzia pe care ne-a permis-o

cercetarea psihologică, şi anume că omul este o fiinţă neterminată, care nu se poate realiza decât cu preţul unei ucenicii permanente." (Faure, 1974, p. 201) Omul se naşte cu un ansamblu de potenţialităţi care trebuie să se concretizeze în act. Omul este educabil şi autoeducabil.

Reforma învăţământului actual din România ar trebui să vizeze şi respectarea principiilor educaţiei permanente, care pun accentul pe calităţile autonomiei şi schimbării. Trebuie avute în vedere „anvergura şi dificultăţile trecerii de la un învăţământ centrat pe cunoştinţe la un învăţământ care articulează cunoştinţele, competenţele şi atitudinile, punându-le în serviciul autoformării şi al acţiunilor sociale şi morale. Cum această transformare complexă se impune şi în ţara noastră, ea va trebui să constituie una dintre axele unei reforme profunde, globale şi de durată, care să vizeze atât relevanţa curriculumului, cât şi mentalităţile şi stilurile didactice ; şi, în continuare, atât evaluarea şcolară continuă, cât şi toate tipurile de examene şi concursuri de admitere" (Văideanu, 1996, p. 70). E nevoie deci de o renovare structurală a învăţământului şi educaţiei, astfel încât acestea să promoveze comportamente deschise, flexibile, adaptabile la nou şi la schimbare.

Pentru individ, educaţia se cere a funcţiona ca un factor integrator şi unificator al experienţelor sale precedente, pentru a se adapta şi a se schimba atunci când mediul o cere sau o impune. Educaţia nu formează oamenii definitiv, ci le dă acestora putinţa de a creşte spiritual, de a da răspunsurile cele mai potrivite la sfidările cele mai neaşteptate. Conceptul în discuţie poate fi explicat prin apelul la trei termeni comprehensivi şi ilustrativi : expansiune, inovaţie, integrare (*cf.* Kirpal, 1991, p. 114). Expansiunea se referă la extinderea în timp a procesului de învăţare, atât în domeniul şi conţinutul învăţării, cât şi în multiplicarea situaţiilor de învăţare. Inovaţia are în vedere descoperirea structurilor şi modelelor de învăţare alternative, pentru oferirea de relaţii semnificative între învăţământul general şi cel profesional şi pentru adaptarea practicilor actuale la noile necesităţi. Integrarea înlesneşte procesul de expansiune şi de introducere a inovaţiilor printr-o organizare adecvată şi printr-un sistem de verigi semnificativ.

Educaţia permanentă este şi formă eficientă de pragmatizare a învăţării, de aducere a acesteia mai aproape de viaţă. Este o formă de trăire a cunoaşterii, de aplicare a ei, de urmărire a virtualelor consecinţe, de a lua decizii de unul singur. Chemarea pedagogilor de la începutul secolelor de a se învăţa făcând (John Dewey) este consonantă cu cerinţele educaţiei permanente. „A învăţa să înveţi", „a învăţa să fii şi să devii" şi „a învăţa lucrând" ne amintesc de următorul precept avansat cu câteva secole în urmă de marele umanist Giovanni Batista Vico : „Omul poate cunoaşte numai ceea ce face. Omul adevereşte un lucru trăindu-l".

Plecând de la realitatea evidentă a necesităţii schimbării, educaţia permanentă contribuie la adaptarea rapidă a oamenilor la realităţile în devenire. Este important să ştii să-ţi restructurezi cunoştinţele, să renunţi la o parte dintre acestea, să operezi cu noi standarde axiologice şi să te descurci în lumea valorilor, să stabileşti noi ierarhii. Este imperioasă cerinţa autoformării într-o lume în permanentă schimbare. Educabilitatea se cere a fi regândită în acord cu aceste noi exigenţe. Aceasta va fi dedusă şi de capacitatea oamenilor de a realiza alegeri responsabile în cadrul procesului de autoînvăţare. Educaţia permanentă se bazează, dar şi formează conduite noi, precum simţul responsabilităţii, respectul pentru identitatea altuia, perceperea satisfăcătoare a alterităţii, aptitudinea de a colabora, autoevaluarea obiectivă a propriilor capacităţi etc. Dat fiind faptul că valorile stipulate de societate sunt în permanentă mutaţie, e nevoie ca fiecare individ să-şi formeze capacităţi şi obişnuinţe de a selecta şi a îmbrăţişa autonom valorile autentice. De aceea,

educaţia permanentă contribuie la formarea unei competenţe axiologice (sau de valorizare), adică a acelei capacităţi de a evalua operativ noii stimuli culturali şi de a-i integra sau conexa într-un sistem valoric ale cărui repere sunt intuite în mod autonom, de a inventa noi coduri de referinţă sau de a descoperi noi conexiuni în câmpul valorilor. Opţiunea critică este preferabilă în situaţia raportării la valori în locul încorporării acestora fără discernământ, dat fiind că ele ar fi încetăţenite sau precumpănitoare. Nu întotdeauna ceea ce îmbrăţişează majoritatea este bun, valoros. Sunt situaţii când este necesar să te opui fluxului valoric majoritar.

Faţă de caracterul permanent al educaţiei (care presupune o slabă intenţionalitate – deci învăţ tot timpul fără a şti pentru ce anume învăţ), educaţia permanentă este orientată către un scop, prezintă în subsidiar o puternică intenţionalitate (învăţ pentru a face faţă unor situaţii noi, inedite etc.). Educaţia permanentă presupune o reorientare a înseşi educaţiei iniţiale, formale, instituţionalizate. Baza educaţiei permanente se pune totuşi în şcoală. „Eficienţa" educaţiei permanente este de altă natură decât eficienţa educaţiei şcolare. Educaţia permanentă îl urcă pe individ pe un alt făgaş al împlinirii umane în acord cu marile valori umaniste: cultivarea spiritualităţii, sănătatea fizică şi morală, libertatea şi pacea, egalitatea şi democraţia.

La întrebarea cum putem acţiona ca să-l aducem pe elev la stadiul independenţei şi autocontrolului asupra propriei vieţi, răspunsul trebuie să aibă în vedere exigenţele autonomiei, socializării şi autoformării (Prévost, 1994, p. 24). Autonomia presupune posibilitatea de a se guverna şi administra în mod liber. Procesul autonomizării nu înseamnă însă o atomizare, respectiv o rupere a legăturilor cu ceilalţi oameni şi cu exigenţele comunităţii. Nu poţi fi autonom de reglementările sociale. Autonomia este, de fapt, o autoorganizare care se autoproduce şi care se găseşte mereu deschisă faţă de lumea înconjurătoare. Procesul autonomizării este deosebit de complex, presupunând atât o reproducere şi o menţinere a unor elemente stabile, viabile în contexte variabile, cât şi o schimbare a vechilor perspective de înţelegere şi lecturare a lumii. Autonomizarea în educaţie devine obiectul învăţării pentru individ, căci aceasta reprezintă un element determinant al perfecţionării devenirii sale. Procesul autonomizării este acel act prin care persoana devine din ce în ce mai aptă să-şi ia soarta în propriile mâini şi să-şi dirijeze viaţa proprie şi maniera de a se racorda la exigenţele acesteia. Socializarea este un proces complementar celui de autonomizare. Unul fără celălalt nu are valoare şi nici relevanţă. Socializarea vizează integrarea indivizilor în societate şi dezvoltarea simţului relaţiilor şi raporturilor sociale. O caracteristică importantă a socializării este schimbul permanent cu colectivitatea: dăruirea şi primirea. În relaţia dialectică dintre individ şi societate, individul îşi socializează proiectele prin originalitatea şi creativitatea sa. Socializarea presupune un proces de adaptare a individului la modelele şi valorile societăţii care îl înconjoară şi un proces de angajament activ şi responsabil în dezvoltarea şi evoluţia acestor elemente spre forme cât mai convenabile.

Autoformarea are la bază o reţea de procese de producere a unor componente care regenerează continuu prin transformările interne şi care constituie o readaptare permanentă a tacticilor de învăţare la noi exigenţe impuse de exterioritatea naturală şi socială. Autoformarea, înţeleasă ca „autopoiesis", este acea autogenerare interioară cu scop adaptativ, perfecţionare a mecanismelor de valorizare practică a experienţei individuale şi sociale. Obiectivul prioritar al practicii formării trebuie să-l constituie autoformarea. Rolul profesorului în această acţiune se schimbă. În cadrul unui dispozitiv de autoformare asistată, dascălul are mai multe obligaţii: de a face demonstraţii, de a gestiona timpul,

de a anima şi susţine indivizii sau grupul, de a-i pune pe elevi în situaţia de autoevaluare, de a face sinteze etc. Cum scrie Gaston Mialaret, profesorul „trebuie să conducă studentul la autonomie intelectuală, la dezvoltarea spiritului său critic, la o grijă de a repune serios în discuţie ideile primite, la a pune întrebări în mod constant asupra rolului şi acţiunii sale. Nici anxietate patologică, nici anarhie nihilistă: atitudine critică a unei personalităţi care ştie să-şi organizeze şi să-şi perfecţioneze contactele cu natura, cu alţii şi cu societatea" (1977, p. 25).

Educaţia trebuie să se ocupe mai mult de metodele de învăţare, pentru a-i face pe copii să răspundă satisfăcător diferitelor situaţii, de multe ori nonstandard. Un repertoriu de competenţe intelectuale care să permită copiilor şi tinerilor să se adapteze la diferite metode de învăţare le-ar servi drept ajutor indispensabil în învăţarea şcolară. Un punct crucial al învăţării este achiziţionarea ştiinţei de a învăţa, a deprinderii unor strategii de reproducere a procesului învăţării. Odată achiziţionate, strategiile cele mai bune de învăţare trebuie păstrate şi extinse la scara întregii vieţi. Copiii trebuie să deprindă în şcoală capacitatea de a se autoforma, de a se autoelabora într-un mod consecvent, sistematic. Învăţarea presupune interacţiune, o relaţie fie cu altul, fie cu sine însuşi. Activităţile de ordin metacognitiv care însoţesc învăţarea pot fi următoarele (*cf.* Freedman, 1993, p. 143):

1. Pregătirea
   - a decide asupra obiectivelor, strategiilor şi timpului;
   - a anticipa problemele, a alege strategiile;
   - a avea acces la cunoştinţele achiziţionate anterior, de la caz la caz;
2. Reglementarea
   - evaluarea evoluţiei;
   - examenul şi interogaţia;
   - revizuirea;
3. Evaluarea
   - cercetarea şi aprecierea calităţii feedbackului;
   - aprecierea randamentului.

Strategia formării la elevi a ştiinţei învăţării are un efect benefic asupra sporirii motivaţiei în învăţare. Profesorul trebuie să ştie să folosească acest mobil al activităţii, implicându-se el însuşi în activitatea de formare a tinerilor. Departe de a scăpa de responsabilităţi, educatorul, în cazul educaţiei permanente, îşi sporeşte atribuţiile şi responsabilităţile. Activitatea de supraveghere şi consiliere va fi mult mai substanţială. Educatorul va imagina şi aplica noi tehnici şi strategii de învăţare a învăţării, de stimulare a spiritului critic, de cultivare a calităţilor autonomiei de gândire şi de acţiune. „Educaţia are drept misiune să determine achiziţionarea atitudinilor cu privire la această ştiinţă. Ea trebuie să-i dezvolte individului spiritul critic, să-l înveţe respectul diversităţii lucrurilor şi a ideilor şi, mai ales, să-l incite să-şi pună în valoare potenţialităţile originale. Cu alte cuvinte, educaţia trebuie să fie înainte de toate un mijloc de dezvoltare a conştiinţelor, şi nu un instrument de antrenament şi de îndoctrinare." (Rassekh, Văideanu, 1987, p. 93). Educatorul îl va ajuta, în sensul propriu al cuvântului, pe elev să înveţe să se descurce singur. Aşadar, elevii nu sunt singurii care trebuie să ia act de propriile capacităţi şi să adopte strategii de învăţare şi de gândire. Profesorul trebuie să permită elevului construirea de noi forme de cunoaştere pornind de la cele deja existente, fiind conştient de posibilităţile şi dificultăţile acestui act. O serie de precunoştinţe joacă un rol important în soluţionarea noilor probleme, altele nu sunt decât reziduuri care au un rol obstacular şi trebuie îndepărtate.

Aici intervin arta, măiestria cadrului didactic de a şti pe ce să mizeze şi ce trebuie să îndepărteze sau să anuleze în cumulul de cunoştinţe deţinute de elev. Autoreglarea cognitivă este o calitate importantă la care trebuie să acceadă cel ce învaţă. Elevii trebuie să încorporeze valori procesuale precum abordarea realistă şi ştiinţifică a realităţii, autoreflecţia, cercetarea holistică, comprehensiunea conexiunilor şi interdependenţelor, abordarea sistemică etc.

În general, profesorul însuşi trebuie – mai întâi – sensibilizat şi pregătit pentru a imprima elevilor nevoia de a se educa permanent. El se va comporta la orele sale ca un model de (auto)educaţie pentru elevii săi. Într-un anumit sens, profesorul devine un „coleg de învăţare", alături de elevii pe care (şi cu care) îi educă. Trebuie demitizate prejudecăţi mai vechi privind atotcunoaşterea sau infailibilitatea cognitivă a dascălilor. Cadrele didactice însele vor „coborî" de pe soclurile pe care s-au aşezat, cu sau fără voia lor, cu precauţie şi sinceritate, căutând – împreună cu elevii – soluţii, rezolvări, adevăruri *ca* pentru prima dată sau *chiar* pentru prima dată. Trebuie să avem iniţiativa de a ne etala adevărata faţă (căci sinceritatea şi inocenţa pot cuceri) şi curajul de a ne coborî singuri de pe soclul pe care ni se pare că am fost fixaţi. Se ştie – de pildă – că Sfântul Augustin, în calitate de pedagog, recomanda învăţătorilor să facă din fiecare curs o creaţie, o reîncepere a cunoaşterii alături de elevi, căci „cu cât suntem mai uniţi sufleteşte cu elevii noştri, cu atât şi nouă ni se prefac lucrurile vechi în lucruri noi" (*cf.* Narly, 1935, p. 65).

Principiul educaţiei permanente alimentează şi potenţează acea disponibilitate neţărmurită a individului de a cunoaşte mai mult şi mai bine, de a se încrede în forţele proprii pentru a învăţa şi a cerceta, de a se înscrie pe un traseu existenţial mereu nou, care are la orizont un alt început. Căci educaţia (prin şcoală) nu e decât o iniţiere, un debut, un ajutor pentru autoajutor.

6. Educaţia deschisă la distanţă

Cercetările asupra problematicii educaţiei la distanţă sunt la început, iar în spaţiul nostru pedagogic acestea lipsesc aproape total. Unele întreprinderi în direcţia invocată vin din partea unor practicieni din varii domenii (ingineria podurilor şi drumurilor, pregătirea în domeniul educaţiei fizice, al ştiinţelor economice etc.), neavând o pregătire în acest domeniu şi care au creat programe de formare, chiar academice, neglijând evident aspecte de ordin pedagogic. Sesizăm chiar nonşalanţa cu care unii se lansează în scenarii de învăţare la distanţă fără grija necesară de a se înscrie în limitele didacticului. Pe de altă parte, o serie de funcţionari care fasonează politici educaţionale fac pledoarie explicită (prin legi, ordine ministeriale) pentru noua formulă, ca un semn al integrării noastre în modernitate. Interesant este faptul că oamenii de meserie, pedagogii, nu prea s-au exprimat în acest sens, nu au acordat o mare atenţie substratului psihopedagogic care ar recomanda noua practică. Dezinteres? Blamare tacită prin omisiune? Acceptare ca ceva normal şi inofensiv? E posibil să fie câte ceva din toate acestea.

Ademenirile distanţei

În general, din punct de vedere psihologic, distanţa comportă multe semnificaţii, fiind de cele mai multe ori purtătoare de ambivalenţe interpretative. Ceea ce este „dincolo" fascinează şi sperie în aceeaşi măsură. Necunoscutul atrage, dar şi respinge – cel puţin din anumite puncte de vedere. Distanţa mobilizează individul, îl motivează să atingă ţinte, să depăşească obstacole, să învingă bariere, să devină „curajos". Unde apare distanţarea, se aprinde dorul îmbrăţişării a ceea ce se pierde (vezi cazul îndrăgostitului ce este refuzat, respins). Ceea ce se află la „distanţă" se tinde a se acapara, a se aduce cât mai aproape, a se apropria. Forma de instruire la distanţă poate atrage şi datorită ineditului acesteia. Mulţi tineri sunt captaţi de ceea ce este nou, de spargerea şabloanelor, de atingerea rapidă a unor ţinte – uneori cât mai facil.

Distanţarea ocazionează mai buna delimitare sau regăsire a individului. În separare şi îndepărtare (de cele lumeşti, de ceea ce este frecvent, obişnuit...), individul îşi construieşte specificitatea existenţială, revine pe o cale a lui ; separarea devine prilej de apărare identitară sau de re-parare a ceea ce a fiinţat cândva. Însingurarea, presupusă de educaţia la distanţă, devine prilej de conturare sau consolidare a eului – când există o bază de consolidat ! „Distanţa nu este ceva de învins sau de suprimat. Aceasta se cere a fi asumată. Trebuie asumată distanţa în situaţii variate unde timpul, spaţiul, obiectul, celălalt şi sinele sunt implicaţi. Trebuie asumat un orizont plecând de la care se joacă neîmplinirile şi limitele. A asuma înseamnă să-ţi iei în propriile mâini destinul, să te schimbi..., ceea ce necesită autonomie, responsabilitate, iniţiativă, alegere, decizie, creativitate" (Bernard, 1999, p. 195). Un individ se poate distanţa atunci când a devenit suficient de independent faţă de alţii şi faţă de împrejurările de tot felul. Te distanţezi în măsura în care ai devenit... distant ! Cu alte cuvinte, te poţi integra într-un proiect de formare la distanţă când ai devenit destul de „copt" din punct de vedere intelectual, voliţional, afectiv etc. Nu cred că se poate face gimnaziul sau liceul la distanţă (există ademeniri în acest sens !).

În ceea ce priveşte tehnologia, aceasta fascinează prin însăşi statutul ei de mediu de apropiere şi întâlnire, de prezenţă inedită, ce presupune schimbarea. Nu trebuie uitat că tehnicul implică şi o anumită doză de artificializare. Ceea ce funciarmente trebuie să facă omul este lăsat în sarcina maşinilor. Mai mult, în situaţia de informare şi formare, tehnologia poate induce dezinformare, deformare, falsificare şi masificare. Orice tehnică de informare acţionează întru câtva asupra acurateţei mesajelor transmise, adăugând un cumul specific de semnificare (este *scris* în ziar – deci trebuie să fie corect !).

Determinarea tehnologică a educaţiei la distanţă

Cele dintâi ipostaze ale învăţământului la distanţă se consideră a fi o serie de cursuri de stenografie prin corespondenţă, realizate în secolul al XVIII-lea (cursuri anunţate în presa vremii, cu detalii privind modul de organizare). Iată câteva episoade semnificative privind apariţia şi impunerea noii modalităţi de organizare a învăţământului (*cf.* Stancu, 1997, p. 3).

Isaac Pitman este cel mai adesea considerat ca fiind primul ce dă o formă organizată cursurilor prin corespondenţă în 1840, bazându-se şi pe un nou sistem poştal. Principiile fundamentale ale stenografiei erau prezentate printr-un sistem de cărţi poştale trimise

cursanţilor, care erau invitaţi să stenografieze scurte pasaje din Biblie şi apoi să le trimită profesorului pentru evaluare. Pitman a fondat un colegiu, „Pitman Correspondence College”.

Termenul „curs prin corespondenţă” este identificabil în catalogul de cursuri al Universităţii din Wisconsin în 1892, an considerat de unii drept anul de naştere al învăţământului la distanţă.

În secolul XX, în Marea Britanie, mai multe colegii (Bennett College în Sheffield, Wolsey College în Oxford) sunt acreditate şi obţin succese în oferirea unor cursuri prin corespondenţă. În 1960 s-a discutat chiar înfiinţarea unui colegiu care să furnizeze cursuri prin corespondenţă în toată Marea Britanie (se propunea denumirea „College of the Air”). Acest sistem ar fi trebuit să coordoneze transmisiunile radio/TV din domeniul educaţiei. În 1963, Harold Wilson, prim-ministru al Guvernului Marii Britanii, a inaugurat Open University, care trebuia să asigure forme de învăţământ la distanţă pentru adulţi ; aceasta este considerată a fi prima universitate la distanţă din lume. În următorii ani s-au înfiinţat universităţi sau consorţii universitare cu atribuţiuni la nivel naţional în domeniul învăţământului la distanţă în mai multe ţări: Germania (Fernuniversität), Spania (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Irlanda (National Distance Education), Franţa (Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance), Italia (Consorzio per l'Università a Distanza).

Anumite forme de învăţământ la distanţă se dezvoltă în ţările cu suprafaţă mare şi zone rar populate (Australia) unde este dificilă realizarea unor reţele clasice de învăţământ.

Gândită ca o nouă formulă de realizare a pregătirii iniţiale sau continue, paradigma educaţiei deschise la distanţă presupune o concretizare a democratizării educaţiei în condiţiile progreselor tehnologice contemporane. Înainte de toate, învăţământul la distanţă răspunde exigenţei individualizării şi personalizării traseelor formative. Se porneşte de la premisa că un program de educaţie va avea succes atunci când va viza indivizi concreţi, cu trebuinţe şi posibilităţi bine determinate. În acelaşi timp, el se adresează populaţiei adulte, celor care doresc să-şi multiplice formarea profesională, să urmeze un traseu de reconversie profesională, oferind fiecăruia posibilitatea de a fi integrat permanent într-un proces de re-formare instructivă şi chiar profesională.

Apelul la noua tehnologie (având rolul atât de mijloc de învăţământ, cât şi de metodă, de instrument procedural) constituie un exemplu strălucit de introducere şi adecvare ale unei tehnici noi în dispozitivul tradiţional al pedagogiei. Suporturile pedagogice tradiţionale nu sunt abolite, ci sunt conjugate cu noile suporturi tehnice. Inovaţia tehnică „absoarbe” într-un mod specific instrumentarul pedagogic clasic, mlădiindu-l în acord cu noile exigenţe. În general, din punct de vedere psihologic, mecanismele psihologice intime de învăţare rămân aceleaşi ; ceea ce se schimbă este doar fenomenologia stimulilor exteriori, care impune noi replieri ale secvenţelor procesuale ale învăţării umane. Noua schemă de realizare a învăţării schimbă multe din datele problemei arhicunoscute. Dacă e să ne raportăm la teoriile învăţării, la antropologia cunoaşterii, la ştiinţele cognitive sau la problematica inteligenţei artificiale, observăm că teoriile standard nu mai au „puterea” de a explica noile contexte de învăţare. Nu numai metodologia de predare suferă schimbări, ci şi formele de realizare a învăţării, procedurile de evaluare, selecţia şi structurarea conţinuturilor transmise, modalităţile de gestionare şi de management ale practicilor educaţionale. Relaţiile profesor-educat suferă ele însele schimbări, medierile sunt mult mai sofisticate. Chiar dacă relaţia nu rămâne permanent de tipul „faţă în faţă”, aceasta este mereu presupusă sau preluată de alte componente ale proceselor didactice. În ultimă instanţă, învăţământul la distanţă ar trebui să stimuleze creativitatea didactică, inovaţia în materie de realizare a formării, concurenţa în ceea ce priveşte ofertele educaţionale

alternative. Însăşi logistica tehnico-pedagogică se poate îmbunătăţi, datorită solicitărilor şi sfidărilor de tot felul.

În general, noile ipostaze ale mass-mediei informează mai mult asupra lor decât asupra unor conţinuturi transportate de acestea. „Procedurile de explorare şi de navigare a reţelelor în spaţiile imateriale nu sunt încă puse la punct. Însăşi cunoaşterea se transformă şi presupune mai ales un caracter procedural, căci maşinile, care funcţionează astfel, vizează în special acest aspect." (Perriault, 1996, p. 242) Conţinuturile educative ale mass-mediei sunt „duble" : în primul rând, ele transmit ceea ce spun explicit, iar în al doilea rând ele spun ceva despre felul lor de a spune („direct", „concis", „sincer", „tuturor", „fără rezerve", „deschis" etc.).

Dezvoltarea internetului ridică numeroase probleme politice, economice, juridice şi etice cu totul noi : supraîncărcarea reţelelor, inegalităţile de acces, scăderea costurilor şi repartizarea acestora, absenţa controlului validităţii informaţiei, ineficienţa justiţiei în faţa noilor forme de propagandă rasistă, antisemită, neonazistă sau faţă de pornografie, invazia unor forme noi de escrocherie şi falsuri, derive publicitare şi comerciale de tot felul (Perrenoud, 1998, p. 7). În acelaşi timp, a face abstracţie de dezvoltarea noilor tehnologii poate avea repercusiuni negative asupra instituţiilor refractare în ce priveşte aceste medii. Chiar şi instituţiile educative trebuie să le adopte. „Noile circuite de comunicare alterează în parte reţeaua de influenţă, formarea de opinii şi de decizii, repartiţia de informaţii vitale pentru bunul mers al instituţiei. Aceasta modifică, pentru un timp, raporturile de forţă în avantajul pionierilor şi în detrimentul adoptanţilor întârziaţi." (Perrenoud, 1998, p. 8)

Reţelele informatice creează o „cibercultură" care modifică peisajul cultural şi social, raporturile sociale şi interpersonale, modurile de informare şi activitate, de distracţie şi consum. În faţa „revoluţiei numerice", inegalităţile culturale şi intelectuale se manifestă într-un mod mai sofisticat, de cele mai multe ori agravându-se. Tehnologiile, în general, nu fac să dispară inegalităţile cu privire la câmpul *savoir*-ului. De multe ori acestea le întăresc, le încurajează, le permanentizează.

Medierea didactică şi autonomia educaţională

Programele informatice sunt concepute să se adreseze milioanelor de persoane aparţinând unor culturi dintre cele mai diferite şi cu o pregătire intelectuală diferenţiată. Persoanele receptoare nu dispun întotdeauna (de altfel, acest lucru este destul de rar) de monitori umani care să-i consilieze sau ajute. De aceea, suporturile de curs sau programele de calculator trebuie să fie autoexplicative, să conţină secvenţe autodescriptive, cât mai explicite şi intuitive pentru a fi folosite cât mai uşor. Precum o bibliotecă bună, garnisită cu numeroase indicatoare şi explicaţii, la fel şi programele de învăţare trebuie să se „dedubleze" explicativ prin indici comprehensivi, autorevelatori.

Suporturile pedagogice suplinesc funcţia de transmitere a cunoştinţelor. Ceea ce se primeşte prin suportul de curs este nu atât un cumul cognitiv, ci mai mult un fundal şi un fundament de îmbogăţire a ceea ce individul are deja datorită unor experienţe trăite. Se învaţă cu ceea ce se ştie deja (cu aceleaşi proceduri sau instrumente culturale achiziţionate cândva de individ).

Numeroase demersuri de instruire prin această formă încearcă să transpună în formula „la distanţă" schema raportului pedagogic profesor-educat, ca actualitate, prin ingenioase

artificii tehnice (imediatitatea feedbackului, iluzia prezenţei dascălului sau a alterităţii, sancţionarea pozitivă a realizării etc.). Formal, relaţiile în cazul educaţiei la distanţă se consumă pe următoarele aliniamente:

- nivelul instituţional, prin intermediul factorilor administrativi (secretariat, contabilitate, comisia de concurs, comisia de evaluare etc.);
- nivelul instrumentelor didactice (prin dispunerea suporturilor de curs în formule diferite: scris, casete, dischete, transmisie prin televiziune, internet etc.);
- nivelul corpului profesoral (ghidare, consiliere, evaluare prin: scrisori, telefon, e-mail, transmisii în direct etc.);
- nivelul educatului cu contextul său propriu (familial, social, profesional, economic, geografic etc.) (France, Anthony, 1993, pp. 30-31).

Raportul uman este mediat de tehnologia ce ecranează în bună măsură transferurile elementelor suprasegmentale cunoaşterii (atitudini, sentimente, stări de spirit). Un proces educativ complet presupune mult mai mult decât un transfer de informaţii. Prin educaţie înveţi să simţi, să speri, să exişti, să rezişti. Dimensiunea subiectiv-relaţională constituie pivotul oricărei formări pe care nici o tehnică nu o poate prelua integral.

Autonomia reprezintă o capacitate virtuală a oricărei persoane ce se poate actualiza diferenţiat în funcţie de circumstanţe. Cel mai adesea, aceasta se manifestă în actele decizionale. În cazul educaţiei la distanţă, autonomia se referă la alegerea din mai multe aspecte ale formării (loc, timp, ritm, conţinut, complexitate etc.) şi la întocmirea unui plan de muncă subsecvent alegerii făcute. Autonomia depinde de capacitatea de mobilizare a individului, de putinţa de a actualiza competenţe dobândite, de posibilitatea de autorevelare şi semnificare a istoriei personale, de performativitatea instrumentelor culturale achiziţionate. Autonomia este autoprodusă, autoconstruită şi atent supravegheată. Eşti autonom în funcţie de câtă libertate îţi îngădui şi câtă competenţă posezi. „Autonomia se învaţă. Ea este construită prin coexistenţă şi interdependenţă. Rezultă în urma unui dublu proces: cel al muncii intelectuale de autonomizare şi cel de socializare." (Jéyégou, 1998, p. 79) Autonomia nu este numai o stare individuală, decantată izolat, ci şi o rezultantă a convieţuirii cu alţii, indusă sau îngăduită de societate.

Mult dorita autonomie educaţională nu este una naturală, asumată şi consimţită în mod firesc, ci este una artificială, impusă de cadrul tehnologic ce exercită asupra educatului limitele inerente de relaţie. Nu înveţi de unul singur pentru că aşa vrei, ci pentru că eşti nevoit s-o faci astfel, fără prezenţa profesorului şi a colegilor. Alegi în măsura în care instrumentele, banii sau timpul îţi permit. Este vorba de o libertate controlată, captivă, puternic supusă unui câmp de constrângeri organizaţionale şi pedagogice ale dispozitivelor (Jéyégou, 1998, p. 162). Distanţa faţă de centrul de ofertă educaţională îţi dictează să „alegi" o atare formă de instruire.

Informarea nu poate apărea decât într-un cadru de competenţe formate. A fi relativ autonom din punct de vedere educativ presupune o structură de aptitudini şi abilităţi deja formate, consolidate. Educaţia la distanţă se bazează pe un mare truc: ea creează iluzia de libertate, de acces pe baza consimţământului şi a liberei alegeri a individului, şi nu pe obligarea acestuia de a urma o cale sau alta. Publicul-ţintă al educaţiei la distanţă nu este unul captiv, ca în cazul educaţiei şcolare; el trebuie ademenit, trebuie să i se inculce ideea că „face ce vrea", că învaţă „singur". Procedeele pedagogice se vor structura pe liniamentele acestei iluzii – iluzie greu de întreţinut chiar şi de către cei mai iscusiţi psihopedagogi şi didacticieni!

Atuurile şi limitele educaţiei deschise la distanţă

Extensiunea nevoilor de formare pe măsura educaţilor este o realitate a timpurilor noastre. Fiecare doreşte să se împlinească prin educaţie în orice moment şi în orice direcţie. Educaţia la distanţă, prin implicarea experţilor şi specialiştilor, constituie un răspuns operativ la schimbările necontenite din variile domenii ale cunoaşterii. Aceasta oferă cadrul unei formări a unui număr mare de persoane, la costuri destul de mici. „Formarea la distanţă îşi propune să rezolve mari sfidări : aspiră la o formare de masă, rămânând totuşi o formare suplă şi economică, prin raţionalizarea financiară şi pedagogică a acestor dispozitive." (Jéyégou, 1998, p. 14) Trebuie găsit şi păstrat un raport optim între cantitatea şi calitatea formării, fiind cunoscut faptul că la un moment dat extensiunea acestei forme de educare are limite şi acţionează negativ asupra adevăratelor mize instructiv-educative.

Învăţământul deschis la distanţă este o formulă de instruire prin care cursantul nu se află sub supravegherea permanentă şi imediată a unui profesor, dar care beneficiază totuşi de acţiunile de planificare, orientare, îndrumare şi control din partea unui corp de specialişti ai unei instituţii de învăţământ. Noua formulă de realizare a educaţiei are următoarele caracteristici :

- accesul nelimitat al cursanţilor, pe baza unor opţiuni explicite, la un set de informaţii livrate într-o formulă inedită şi incitantă ;
- flexibilitatea programelor de învăţare, în sensul că orice cursant poate învăţa dacă vrea, când poate, unde poate şi în ritmul propriu de muncă intelectuală ;
- posibilitatea derulării unei instruiri mediate, fără întâlnirea „fizică" a protagoniştilor principali (profesori, tutori, cursanţi), medierea fiind realizată fie pe bază de suport scris (unităţi de curs sau cursul întreg), fie prin apelul la tehnicile electronice şi informatice (telefonia, televiziunea, internetul etc.) ;
- realizarea unei interactivităţi, imediate sau amânate, în funcţie de calităţile medierii (în cazul teleconferinţei interactivitatea este imediată, pe când în cazul textului scris aceasta este amânată).

Conţinutul instructiv care este livrat trebuie să fie astfel conceput încât să substituie unele carenţe ale comunicării indirecte. Forma de redactare a cursului va privilegia interogativitatea, reflexivitatea, interactivitatea, dimensiuni esenţiale pentru învăţământul deschis la distanţă.

Cursanţii trebuie să(-şi) răspundă la întrebările intercalate în cursuri sau programe de învăţare, să mediteze la temele de reflecţie, să rezolve diferite probleme, să completeze şi să trimită fişe de evaluare – situate în anumite locuri ale cursului sau la sfârşitul acestuia –, să-l interpeleze pe tutore cu întrebări sau observaţii cu privire la temele învăţate.

Gândită ca o formulă de livrare operativă a formării, educaţia la distanţă se justifică prin următoarele :

- dinamica fără precedent a nevoilor cunoaşterii ;
- necesitatea actualizării de noi competenţe în practica profesională ;
- nevoia intrării imediate în contact cu cele mai noi date ale cunoaşterii ;
- costurile (de timp, de bani, de resurse etc.) ale re-formării sunt relativ mici comparativ cu alte forme „consacrate" de realizare a educaţiei.

Actul educativ încetează să mai fie un proces omogen, continuu, disciplinat şi structurat. Educaţia se pulverizează într-o multitudine de unităţi de timp şi de loc. Înveţi fragmentar,

cât vrei şi când ai chef. Unităţile de curs, cu caracter autoformativ, pot fi „atacate" *prin mai multe locuri* (prin informaţii detaliate, prin sinteze, prin temele de rezolvat), dar şi *în mai multe locuri* (acasă, în centrele de resurse, în biblioteci, în parc, în tren etc. – în funcţie de performativitatea tehnologiei pe care o posezi). Actul educativ – ca procesualitate – suportă o intervenţie minimală a formatorului, iar aceasta este destul de evanescentă. În principiu, poţi intra în relaţie cu formatorul sau cu alţi coechipieri ai activităţii de învăţare. Trebuie însă să te rezumi la transmiterea acelor cunoştinţe, stări, valorizări pe care ţi le îngăduie mediul tehnologic.

Miza învăţământului la distanţă o constituie trecerea de la o educaţie centrată pe conţinut la o strategie de construire a cunoaşterii chiar de către educat. Pentru aceasta, conţinuturile şi formele de livrare a informaţiilor trebuie să răspundă principiului individualizării şi diferenţierii. Individualizarea educaţiei la distanţă se prezintă sub un aspect dublu: a) un aspect instituţional, căci aceasta este prescrisă şi impusă prin cadrul organizatoric şi de proceduri didactice specifice şi 2) un aspect individual, prin modul în care individul poate dispune de un spaţiu de libertate deja existent, acordat într-un anumit fel la instituţia creată, relaţionându-se într-un anumit mod la instrumentarul didactic pus la dispoziţie. Poate că dincolo de diferenţierile legate de conţinut ar trebui să se vizeze diferenţierile metodice, de construire a unor medieri didactice „pe măsură", a unui evantai relaţional destul de larg şi permisiv faţă de experienţele multiple ale publicului vizat. Medierea tehnologică trebuie să fie plurală şi bine contextualizată (economic, cultural) la societate şi la indivizi.

Educaţia deschisă la distanţă constituie mai mult o instanţă ce asigură informarea decât formarea. De aici şi limitele acestui cadru organizatoric în dobândirea unor conduite, abilităţi practice, deprinderi spirituale (în domeniul abilităţilor psihomotorii, practicii pedagogice, practicii de specialitate etc.).

Elementele ce ţin de specificitatea educaţiei la distanţă se pot împleti cu modurile clasice de educaţie, devenind complemente procedurale ce sporesc eficienţa formării. De pildă, profesorii îşi pot crea pagini Web, nemaiavând sau nemaipredând cursuri în mod clasic. Educaţii sunt consiliaţi, orientaţi către diferite adrese (ramificaţiile tematice sunt numeroase, elevii sau studenţii fiind invitaţi să „navigheze" în diferite arealuri, la anumite competenţe în materie) sau sunt evaluaţi prin e-mail. Prin aceasta, şcoala sau universitatea devine un mediu de învăţare, un prilej de contactare a competenţelor, un for privilegiat de împărtăşire a experienţelor.

Conţinuturile educative, pe care se bazează educaţia deschisă la distanţă, reprezintă o operă colectivă. De aici şi dificultatea de a stabili responsabilităţi. În cazul unui curs deficitar este greu să stabileşti vinovaţii: aceştia sunt conceptorii înşişi, tehnicienii prelucrării informaţionale, administratorii reţelelor de realizare a educaţiei?

Paradigma educaţiei la distanţă implică şi un fenomen de standardizare a informaţiei, de impunere a unor surse şi metode unice de captare a cunoaşterii. Procesul educaţiei la distanţă reprezintă un angrenaj destul de complicat ce poate ajunge la un înalt grad de birocratizare, de „mecanizare" funcţională.

Întrucât condiţiile de evaluare se schimbă (evaluatul nu mai este întotdeauna supravegheat de cineva), probele clasice, bazate pe reproducerea unor bagaje cognitive, devin caduce. Se vor institui noi instrumente de examinare, cu obiective şi funcţii noi, centrate pe corelarea, sintetizarea, semnificarea şi operarea cu conţinuturile vehiculate.

Trebuie instituit un raport optim între cantitatea şi calitatea educaţională. Există societăţi în care anumite aspecte ale pregătirii – cum ar fi cele de nivel universitar – sunt

deficitare (realităţi exprimate prin numărul de studenţi la mia de locuitori). A supradimensiona din acest motiv, prin politici educaţionale voluntariste, reţelele de educaţie la distanţă (uneori, şi din dorinţa de a depăşi unele carenţe de imagine sau din raţiuni strict bugetare) constituie o strategie ce trebuie pusă, la un moment dat, sub semnul întrebării.

Acest tip de învăţământ constituie o formă compensatorie de educare, cu virtuţi deosebite pentru cei care au parcurs deja un program instituţional de pregătire şi se găsesc în situaţia de perfecţionare, de reorientare şi de schimbare profesională, de satisfacere a unor nevoi spirituale individuale. În condiţiile actuale, când formarea continuă a devenit o obligaţie, educaţia la distanţă este şi o cale de deşcolarizare a educaţiei adulţilor. Credem că instrucţia şi educaţia de bază vor rămâne, în continuare, apanajul formelor tradiţionale de livrare a educaţiei.

a) Educaţia de la egal la egal

Cam toată educaţia (şi ce se scrie despre ea) se clădeşte pe presupoziţia că cineva mai „mare" îl învaţă pe cineva mai „mic", că experienţa se transmite doar între două persoane situate la distanţă experienţială şi cronologică, că numai un matur îl poate forma pe un tânăr. S-a neglijat mult timp ceea ce simţul comun o ştia dintotdeauna : că mai învăţăm şi unii de la alţii, între congeneri, că de multe ori pe această cale se pot învăţa conduite unice şi cu adevărat necesare pentru persoane, că educaţia standard nu mai face faţă complexităţii lumii în care trăim, ba, mai mult, aceasta îmbie la autoritarism, la conformism, la plictiseală.

Sub aspect conceptual şi teoretic, *peer education* (educaţia de la egal la egal) apare ca o noutate, ea exersându-se metodic de câteva decenii, chiar dacă rudimente ale acesteia le identificăm în educaţia secolului al XIX-lea (prin sistemul monitoriatului – elevii mai mari şi mai bine pregătiţi îndrumându-i pe cei mai mici). Din punct de vedere procesual, într-o modalitate difuză şi nereflectată, educaţia de la egal la egal se face de mult. Deficienţele metodologiei clasice, care abundă în formalism şi clişee – până la saturaţie –, au făcut ca unele gesticulaţii paideice mai vechi să fie redescoperite, rafinate, recontextualizate şi operaţionalizate pentru noile situaţii de învăţare.

În acelaşi timp, asistăm la o creştere a complexităţii mediilor educative datorată sfidărilor de tot felul : tinerii de azi sunt mult mai expuşi unor factori destructuranţi decât cei de altădată, vedetismul mediatic şi consumerismul au devenit cuvinte de ordine ale peisajului social, noile modalităţi de comunicare şi informare creează noi tipuri de interacţiuni între ei, modelele (pozitive sau negative) au o altă amplitudine şi un alt impact asupra tinerilor, credibilitatea maturului este din ce în ce mai contestată (pe drept sau pe nedrept). Şi atunci, o resuscitare a potenţialului educogen al unor pârghii ce ţin de membrii grupului pare a fi bine-venită pentru arsenalul pedagogic arhicunoscut.

Sunt câteva argumente pentru care dascălii, părinţii şi alţi factori educaţionali este bine să încurajeze educaţia de la egal la egal, ca un complement a ceea ce se întâmplă şi în alte situaţii de învăţare.

În primul rând, învăţarea între congeneri este un cadru mai natural de transmitere a unor experienţe. Ea fructifică ceea ce individul achiziţionează spontan, difuz, informal, şi nu sub presiunea instituţionalizată, prescrisă, formalizată. Ni se pare de bun augur faptul că în cazul educaţiei de la egal la egal este valorizată învăţarea experienţială, activă, personalizată, autoedificatoare, într-un context în care dirijismul şcolar (al centrului, al profesorului...) mai persistă încă.

În al doilea rând, o astfel de metodologie dă satisfacţie subiectului învăţării, care se pune în valoare, îşi atribuie funcţii pe care şcoala (încă) nu este în stare să le întreţină. Cel care dă îşi confirmă valoarea prin faptul că ceea ce deţine este important şi merită transmis şi altora. Individul devine mai activ şi mai responsabil în ceea ce priveşte primirea sau cedarea unor conduite deja exersate, ratificate subiectiv.

În al treilea rând, în situaţia învăţării de la egal la egal se pun în raport experienţe simetrice, se creează o rezonanţă şi o altfel de empatie spirituală decât cea gestionată de profesor. Oricât de experimentat ar fi maturul, el nu poate „coborî" la nivelul novicelui decât prin reamintiri sau reprezentări induse de manualele de psihologie şcolară (prin prototipuri şi modele mai mult abstracte decât reale).

În al patrulea rând, metodologia de tip *peer education* dă satisfacţie unor conţinuturi consonante, de care sunt interesaţi tinerii ; cu acest prilej, ei se afiliază unor orizonturi valorice decantate de chiar perimetrul existenţei lor, pe care maturii, de multe ori, le refuză sau sunt în disonanţă cu ele (un anumit gen de muzică, aspiraţii personale sau profesionale).

În al cincilea rând, un atare context generează un orizont al împărtăşirii şi al îmbogăţirii reciproce. Subiectul în cauză (fie ca dă, fie că primeşte) se simte important, crede că ceea ce tranzacţionează este „opera" lui, că oferă sau primeşte dezinteresat, fără nici o constrângere, supraveghere, aprobare.

Există la nivelul relaţiilor interindividuale forme specifice, uneori nemanifeste, ascunse, de transmisie şi reproducere culturală. Se structurează de la sine anumite ocazii de perpetuare a ceea ce se dovedeşte a fi valoros. Acestea reprezintă anumite ipostaze culturale ingenue şi sunt congruente cu seturile de valori pe care le reprezintă (sunt evanescente, slab formalizate, puternic contextualizate) ; se caracterizează prin imediatitatea şi profunzimea efectelor. Sunt flexibile şi dau seama de o realitate vie, venind în întâmpinarea unor cerinţe *hic et nunc*. Răspund mai adecvat cerinţelor momentului, ale contextului, ale persoanei.

O societate sănătoasă are nevoie de astfel de structuri alternative cu funcţii şi consecinţe formative nemaipomenite. Existenţa unui for specializat în livrarea educaţiei (şcoala) nu presupune să ne dispensăm de forme complementare de însuşire şi învăţare a valorilor. Oricât de pragmatici am dori să ajungem, nu trebuie să dăm la o parte efuziunile educogene ale mediului concret în care ne mişcăm. Nu toate valorile „încap" în şcoală (şcoala poate deveni, uneori, un mediu suficient sieşi, rupt de realitate). Instituţia artificializează uneori nepermis de mult lumea în care trăim. În loc să ne apropie de ea, ne înghesuie sub un „clopot de sticlă" sau ne înalţă în nebulozitatea „turnului de fildeş". Odată intrate în şcoală valorile devin oarecum inadecvate, inoperante (prin gradul ridicat de abstractizare). Acestea se depreciază printr-o didacticizare prea mare. Apoi, apare pericolul pervertirii acestor valori, punându-se în serviciul puterii, al unor interese extracomunitare (prin ideologizarea cunoştinţelor, politizarea unor activităţi, prin practici manipulatorii şi de îndoctrinare etc., aşa cum ne arată deceniile trecute – ba chiar şi cele prezente). Când şcoala este în criză sau derivă, astfel de forme complementare fac ca societatea să înainteze în parametri oarecum normali. Nu trebuie să ne încredem prea tare, din acest punct de vedere, în şcoală. Ea este prima care încheie pactul cu „diavolii" puterii, ridicaţi în slăvi (deşarte) la un moment dat. A delega numai şcoala să facă educaţie este un pericol pentru vitalitatea şi profilul spiritual al unei societăţi. Şcoala devine o instituţie „totalitară", anihilând, prin funcţiile arogate, iniţiativele formative ce pot să apară la nivelul relaţiilor de afinitate dintre egali.

Concluzionând, vom spune că educaţia „prin perechi" îmbie la apropierea fiinţelor, prin empatie şi contagiune, prin solidarizare existenţială, prin comuniune intergeneraţională. Ea creează sentimentul bucuriei că ceea ce ştim sau facem merită să fie transmis aproapelui (şi egalului) nostru.

b) Educaţia de dincolo de uşa clasei (*outdoor education*)

Existenţa şi manifestarea omului ca om se datorează educaţiei. Nimic din ce este, devine sau întreprinde o persoană nu este posibil dacă nu au preexistat în subsidiar (şi) un fundament sau o intenţionalitate paideică. Suntem un rezultat nu numai al unui „joc" ce ţine de natură, al unor forţe mai mult sau mai puţin descriptibile sau recunoscute, ci şi al determinărilor sau confluenţelor unor medii educaţionale. Omul învaţă să se comporte în modul lui specific de a fi din mai multe motive (pentru el, pentru cei de lângă el, pentru societate) şi prin intermediul mai multor instanţe (familie, şcoală, biserică, grupul de prieteni, comunitate, structuri asociative etc.). Cel mai mult se crede că se achiziţionează prin şcoală – instituţia abilitată de comunitate să facă aşa ceva. Este adevărat, dar nu trebuie desconsiderate alte situaţii sau medii care acţionează dincolo de sala de clasă.

Una dintre noile topici care valorifică potenţialul educogen al altor prilejuri educative este surprinsă de conceptul (şi realitatea din spatele lui) de *outdoor education*. Educaţia *outdoor* este cea care începe dincolo de uşa clasei şi se consumă în drumeţii, excursii, incursiuni în lumea reală (pădure, cartier, parc, centru cultural, comercial, industrial etc.) şi care este conexată la conţinuturile şcolare, fiind un mediu de explorare, de aplicare, de punere la probă sau experimentare a unor cunoştinţe stipulate prin programa şcolară. Această ipostază a formării a luat un avânt deosebit, dispunând şi de o consistentă literatură în domeniu, ca şi de o practică pe măsură în ţări precum Suedia, Danemarca, Norvegia, Finlanda. Pe lângă aportul cognitiv, un astfel de cadru şi suport educaţional asigură o dezvoltare personală şi socială a elevilor, o exersare a potenţialului lor senzorial şi voliţional, o intensificare a activităţii colaborative. Mediul înconjurător devine şantier de aplicare a cunoştinţelor sau arenă de descoperire a noi probleme a căror rezolvare se poate face fie la faţa locului, fie în perimetrul sălii de clasă. Abordarea invocată privilegiază activismul metodic, spiritul de iniţiativă şi atitudinea antreprenorială, transdisciplinaritatea şi integrativitatea dintre teorie şi practică.

Un astfel de context scapă rutinei sălii de clasă, iar activităţile de învăţare capătă un caracter mai atractiv şi mai aplicat. Profesorul însă trebui să „identifice" şi să „vadă" noi resurse de învăţare, să selecteze prilejuri de viaţă pentru a le compatibiliza cu valorile curriculare (teoretice sau nu) induse de parcurgerea programei şcolare (de pildă, să înveţe adjectivele specifice primăverii în grădina şcolii, să desluşească fracţiile pe terenurile din marginea satului, să depisteze linii şi stiluri arhitectonice în gospodăria unui localnic). Nu orice motiv din afara clasei poate fi speculat şi folosit din punct de vedere educaţional. În cazul în care „escapada" capătă dimensiuni mai mari (mai multe zile consecutive), aceasta trebuie atent pregătită şi planificată, întrucât presupune cheltuieli suplimentare, eforturi de adaptare. Din punct de vedere didactic, un astfel de context se bazează pe metodele cunoscute care vor fi adaptate şi exersate în raport cu date mult mai concrete, mai aplicate, mai complicate. Învăţarea *outdoor* nu înseamnă doar un nou loc al învăţării; ea presupune o schimbare de optică, o inedită filosofie de acţiune, o nouă instrumentalizare şi perspectivă asupra învăţării, o permisivitate ridicată pentru achiziţia experienţială şi prin punerea în situaţie.

În acelaşi timp, contextul învăţării *outdoor* are influenţe pozitive asupra stării de sănătate a copiilor, dezvoltă agilitatea şi spiritul de aventură, conduce la bucurii şi satisfacţii de învăţare pe aliniamente noi, deseori nonconformiste, antrenând (şi) elevi care altfel se caracterizează printr-un comportament indiferent, prin blazare sau rebeliune. În acelaşi timp, se valorizează şi experienţe anterioare ale elevilor, realizându-se un continuum educaţional bazat pe cumulare şi extindere permanentă a experienţei. De-localizarea lecţiei, prin „consumarea" ei dincolo de pereţii clasei, poate deveni profitabilă şi pentru educator, acesta fiind mereu provocat să fie atent la valenţele educogene ale mediului înconjurător, identificând corelate sau suporturi ale învăţării din sala de clasă. Se acreditează într-un fel ceea ce John Dewey intuia de mult, că experienţa este stimul pentru formare, temei şi rezultat al ei. Cunoaşterea izvorâtă din acţiune şi problematizare conduce la o reconstrucţie permanentă a experienţei, la rafinarea şi maturizarea ei. Cunoaşterea nu este statică, ci devine o realitate ce se „face" permanent în contact cu noile date ale experienţei.

Educaţia din şcoală rămâne sărăcită dacă nu este completată cu ceea ce se poate adăuga din afara perimetrului ei ; ceea ce apare pe „lângă" şcoală trebuie luat în serios, convertit, preluat şi asumat în cunoştinţă de cauză şi pe autentice temeiuri psihopedagogice ; acest „rest" trebuie pus în „rost", adică transformat în suport, sursă de motivare şi expansiune a învăţării. Educaţia de tip *outdoor* nu eclipsează educaţia din sala de clasă, ci îi imprimă o altă demnitate şi consistenţă. Este o formă de stimulare şi „împlinire" a ei, prin extensiuni, aplicaţii, prefaţări de noi căutări. O şcoală inovativă va prelua şi integra, în modul ei specific, astfel de situaţii, le va face aliat, sursă de revigorare, de întărire, de extensiune a ariei ei de acţiune. Şi asta, pentru binele şcolii şi al celor care intră în ea, deopotrivă.

c) Discipolatul – ca procesualitate paideică

Problematica discipolatului în pedagogie este o achiziţie relativ recentă, despre aceasta discutându-se de circa un secol, în cadrul topicii comunicării şi a relaţiei profesor-elev. Şi chiar şi aşa, chestiunea este teoretizată destul de tehnic, abstract, neatingându-se subtilităţile unor modele paideice exemplare, consumate în Antichitatea clasică sau în cadrul creştinismului (ne şi mirăm uneori cât de mult a rămas în urmă teoria faţă de practică !).

Aşadar, în ce măsură dascălul trebuie să depăşească statutul de simplu funcţionar al informării/formării elevilor săi, de bun meseriaş ce „predă" o cunoştinţă, de tehnician al procesului de învăţare pentru a ajunge la un statut cu totul deosebit, de adevărat magistru, de flacără vie care prin propria gândire şi viaţă „se arată" altor minţi şi suflete ? Cât de obligat este să facă şi aşa ceva ? Câţi ucenici poate avea un astfel de profesor ?

Să spunem de la bun început că o atare dimensiune nu constituie un ţel explicit al „fişei postului", nu apare în competenţele şi „standardele" profesionale ale meseriei, nu poate fi cântărită şi evaluată, ci este mai degrabă invocată de spiritele romantice, în luările de poziţie mai eseistice sau poetice, şi urmărită – chiar realizată – de puţini dintre cei care ţin la demnitatea de profesor. Codurile deontologice privind meseria de cadru didactic se feresc să facă referire la astfel de atribuţii, iar când se încearcă, aceasta se realizează prin şabloane sau expresii „înlemnite", neconvingătoare.

În cel mai fericit caz, profesorul este vizat ca un facilitator al elevului pentru a „absorbi" valori ale culturii, ca un mijlocitor între cunoaştere şi o persoană află în formare. Viziunea

invocată mai sus acreditează teza că dascălul trebuie să ajute elevul să se apropie de cunoaştere, să-l determine să se descopere, fără o întâlnire spirituală autentică, fără o rezonanţă afectivă, dascălul punându-se între paranteze, făcând abstracţie de prezenţa sa. Avem de a face cu o formare „maşinală", de-subiectivizată şi de-spiritualizată, desprinsă de date concrete şi fapte de viaţă. S-a ajuns la ideea paradoxală că învăţarea este cu atât mai acută cu cât profesorul este mai... absent (elevul fiind învăţat de calculator sau, de ce nu, învaţă de unul singur!).

Credem însă că discipolatul, în comparaţie cu procesul de învăţământ, se bazează pe o întâlnire spirituală unică, pe o asumare a trăirii împreună a căutării şi aflării adevărului, pe o „dezgolire" a minţii şi sufletului magistrului în faţa discipolilor lui, pentru a demonstra „pe viu" cum gândeşte, cum simte, cum trăieşte. Lucru rar, care aproape că este uitat, dacă nu şi ascuns sau blamat. Câţi dintre profesorii din ziua de astăzi au acest curaj în a-şi etala zbuciumul căutării, nevolnicia găsirii soluţiilor, trepidaţiile profunde ce acompaniază cunoaşterea. Le dăm elevilor cunoaştere, dar nu o „încadrăm" cu artefactele sau patosul generării ei. Acestea din urmă, nu-i aşa, ţin de „culisele" cunoaşterii şi nu „se cade" să le deconspirăm!

Învăţarea prin comuniune constituie, după opinia noastră, forma cea mai autentică şi mai elevată de educaţie. Aici nu ajung decât spiritele înalte. Acest fapt presupune instituirea unor filiaţii de ordin cognitiv, volitiv, psihomoral, afectiv şi obligă la crearea unor situaţii de învăţare cât mai naturale, mai apropiate de ordinea lucrurilor reale, şi nu a celor „ideale", prezente atât de masiv în manuale şi în şcoală. Întâlnirea cu cultura se face prin personalitatea dascălului. Faptul cultural este filtrat şi prezentat de o interioritate, prin vibrare şi consonanţă afectivă. Multe lucruri (unice, credem!) numai aşa pot fi învăţate. Învăţătorul autentic se livrează discipolului, trebuie să devină – prin felul cum prezintă lucrurile – el însuşi şi, în acelaşi timp, referentul unei învăţări. De aceea, magistrul trebuie să devină transparent şi sincer nu numai în raport cu ce transmite, ci şi cu modul cum transmite, cu ceea ce simte, cu ce crede, cu felul lui de a fi. Trebuie mers la rădăcina lucrurilor, la temelia zămislirii cunoaşterii şi a tot ce se ţese în jurul ei. Noi nu predăm cunoştinţe, ci „ne predăm" cu tot ceea ce fiinţăm. Transmitem nu numai informaţii, ci şi poziţii ale noastre faţă de valoarea lor. Spunem altora nu numai ce ştim noi, dar şi de ce ştim ceea ce ştim, cum am ajuns să ştim, ce credem despre ceea ce ştim, ce se cade să facem cu ceea ce ştim.

Identificarea dintre discipol şi magistrul său constituie începutul cunoaşterii, al înţelegerii şi desluşirii lumii. Comuniunea înnoieşte şi întregeşte. Şi unul, şi celălalt află câte ceva (inclusiv despre ei înşişi) pe acest drum al găsirii şi re-găsirii. Magistrul poate şi el învăţa ceva de la discipol şi se lasă modelat neîncetat de relaţia ce se construieşte în comun. Aducerea laolaltă constituie temelia – şi garanţia – că altceva poate să apară (o nouă idee, o altă putere de reflecţie, un alt mod de a fi). Urmează, în mod firesc, şi distanţarea cuvenită – progresivă, înţeleaptă, asumată – ce survine între cei doi, la un moment dat. Ca semn că cel ce trebuia format a fost format. Ca semn, poate, că un nou spirit este pe cale să apară şi să facă ceea ce alţii au cutezat înaintea lui.

Actul educativ se instituie ca o relaţie privilegiată, ca o formă exemplară de mediere intersubiectivă. Şi aceasta înseamnă să vorbim, să ne privim, să ne simţim aşa cum suntem sau am vrea să fim. Oricât de sofisticate ar fi medierile (mai ales cele antrenate de tehnica modernă), cele directe, faţă în faţă nu pot fi eliminate. Mai cu seamă relaţionarea bazată pe oralitate, care în epoca actuală este din ce în ce mai diminuată. Discursul paideic realizat direct, fizic, imediat favorizează omul complet, cu emergenţa gândirii sale

vii ce se produce chiar în momentul interacţiunii. Ceea ce se transmite prin scris sau prin alte suporturi falsifică multe dintre datele problemei, artificializează ceea ce se vrea a se spune şi trunchiază comunicarea. În materie de educaţie este de preferat, cu siguranţă, ideea născândă – chiar dacă este imperfectă sau se ajunge cu mare trudă la ea – nu produsul finit, teza compactă, încheiată, bună de pus în vitrină. Oralitatea este mult mai creativă decât scripticul. Vorbind (sau ascultând pe cineva) îţi vin idei, mintea vibrează, sufletul tresaltă, credinţa se deşteaptă. În plus, în interacţiunea directă nu numai minţile se pricep, ci şi fiinţele se percep. Dincolo de intelect şi de ceea ce poate el, mai punem pe tapet şi altceva. Gesticulaţiile, mimica, pantomimica, mişcările trupului, îmbrăcămintea etc. vin cu halouri de semnificaţii ce întregesc ceea ce face mintea sau suplinesc ceea ce nu se poate spune efectiv. Spusul, ca şi ne-spusul se împletesc pentru a face să apară ceea ce actorii învăţării aşteaptă unii de la alţii.

Experienţa discipolatului, din perspectiva celui care predă, dar şi a celui care învaţă, trebuie să survină la un moment dat, la un anume ceas. Dacă a trecut sorocul, aproape că totul este pierdut. Există un timp pentru a preda, există un timp pentru a învăţa. „Pentru orice lucru – ne spune *Ecclesiastul* – este o clipă prielnică şi vreme pentru orice îndeletnicire de sub cer... vreme este să păstrezi şi vreme să arunci... Vreme este să taci şi vreme să grăieşti" (*Eccl.*, 3, 1 ; 6 ; 7). E un mare noroc să-ţi iasă în cale cine şi când trebuie. E o mare şansă să poţi spune ceea ce ai de zis. E o mare fericire să primeşti tocmai ce cauţi. Întâlnirile de acest tip sunt extrem de rare. Poate că fiul risipitor, spunea cândva Constantin Noica, *nu ar fi plecat* întru aflare de sine dacă şi-ar fi găsit magistrul mai devreme, iar fratele fiului risipitor *ar fi plecat* întru descoperirea lui dacă ar fi avut parte până atunci de aşa ceva. Iar tatăl, credem noi, nu ar fi fost pus în situaţia unei dureroase – dar necesare – lecţii. Experienţa învăţării este intrinsec legată de temporalitate pentru că ea survine în timp, presupune o anumită perioadă de formare, iar consecinţele ei se vor evidenţia în vremea ce va să vină.

În orice persoană care învaţă se trezesc abilităţi care ţin şi de magistru, şi de discipol. Ca să ajungem la cunoaştere şi să întrupăm valori, trebuie să devenim, în acelaşi timp, propriul nostru magistru şi propriul nostru discipol, prin contrabalansarea şi experimentarea ambelor responsabilităţi. Cerinţa de mai sus este valabilă şi pentru cel care predă. O astfel de pendulare ne scoate dintr-un virtual pericol al dependenţei şi al apropierii de adevăr prin delegaţie şi pe spezele celuilalt. La rigoare, magiştrii „absoluţi" au un efect distrugător asupra discipolilor (pentru că încearcă să le dea „totul"), după cum şi discipolii „exemplari" îi distrug pe maeştri (pentru că acceptă tot ce primesc). Discipolatul autentic presupune ca cei doi să-şi permute pe rând rolurile, să se plaseze unul în altul, să practice experienţe ce ţin de celălalt.

Prin ce se deosebeşte simplul profesor de un adevărat maestru? Profesorul este cel care-ţi dă cunoaşterea ; maestrul este cel care te ajută s-o cauţi şi s-o foloseşti. Profesorul lucrează cu reţete recurente şi structuri algoritmice ale cunoaşterii ; maestrul caută alte drumuri şi defrişează euristic noi probleme. Pedagogul comun are tendinţa de a desfigura realul şi a-l turna în structuri îngheţate, ducând explicaţia până la cele mai mici amănunte şi „până la capăt" ; maestrul reconfigurează realul în concordanţă cu o forţă dislocantă interioară ce ne face să-l vedem, inocent şi întrebător, ca pentru „prima dată". Pedagogul explică elevului ceea ce se ştie deja ; maestrul cercetează împreună cu discipolul ce-i de făcut cu ceea ce nu ştim. Pedagogul ţi se dă din fragedă pruncie, îl afli în şcoli, în amfiteatre ; maestrul îl întâlneşti atunci şi acolo unde nu te aştepţi. Pedagogul este plin de sine şi de certitudini ; maestrul este smerit şi mânat de îndoieli. Iar deosebirile pot continua.

Unii consideră că maestrul nu este acolo unde îl cauţi, ci acolo unde îl găseşti. La fel de valabil ar fi şi în ceea ce priveşte discipolul (îţi va fi urmaş nu cine speri, ci acela care îţi fructifică cu adevărat ideile). Cu cât ei se caută mai mult, cu atât se găsesc mai puţin. Actul paideic este înconjurat de numeroase relaţii de indeterminare pe care, oricât de mult am încerca să le cunoaştem, rămân pe mai departe îngropate, ca şi cele referitoare la actul creaţiei, în propriul lor mister.

Educaţia se bazează pe sau generează actul de iubire. Ea presupune un flux afectiv ce o întreţine, o dinamizează, îi dă sens. Dacă iubire nu e, nici educaţie nu e. Dar dacă nu este gestionată cum trebuie, poate strica sau deteriora demersul ce rezultă (şi) din ea. În fapt, este nevoie de o dinamică a acestei forţe, bazată pe o drămuire atentă, pe o creştere sau descreştere, de la surdină şi până la explozie, de la absenţă la prezenţă, dacă circumstanţele o impun. Unui copil trebuie să-i creezi confortul afectiv pentru o bună punere pe cale, unui adult i-l propui cu măsură, îl sugerezi sau nu uzezi de el. Şi într-un caz, şi în celălalt vei recurge la momente de suspendări sau privări de iubire pentru a impune un anumit ritm volitiv şi sperate zări de înălţare. „Pedeapsa" prin privarea de iubire constituie una dintre cele mai „dure", dar şi cele mai dificile pârghii paideice ce devine deosebit de eficientă în mâinile unui pedagog priceput. Contează în ce momente survine lipsa ei, cât de puţin dau într-un anumit moment, inclusiv faptul de a nu da deloc.

Este nevoie de păstrarea unei distanţe afective cu scop protectiv între educator şi educat. Nu este deloc bine să „egalizăm" cele două suflete din perspectiva revelării „zăcămintelor" spirituale. Educatul trebuie să simtă că există o diferenţă din acest punct de vedere, să rămână „mai jos", să râvnească să fie iubit, să lupte pentru câştigarea „graţiilor" profesorului. Iar formatorul trebuie să mărească mereu distanţele, să creeze piedici, să-l înseteze să continue un atare urcuş. A-i da unui discipol prea mult, a-i da „totul" este acelaşi lucru cu a nu-i da nimic. De fapt, este mai rău ! Şi în cazul educaţiei, dar şi în iubirea dintre oameni în general, aceasta trebuie dată cât trebuie, când trebuie şi mai ales cui trebuie. Altfel poate deveni fie frână în atingerea scopurilor, fie un simplu decor de dragul decorului, fie „mărgăritare pentru porci". A aluneca în a fi egalul discipolului trădează o natură psihică problematică, lipsa harului sau a aptitudinii didactice.

Educatorul va rămâne un „provocator", un declanşator al unor vectori „ascunşi", dar foarte necesari în exerciţiul formativ. Într-un fel, el este nu numai un „îndrăgitor", dar şi un „îndrăcitor" al unor rezerve adormite. Îi este îngăduit uneori să „arunce cu piatra", dacă este cazul, când este cazul şi cât este cazul. La nivelul unor acţiuni poate zdruncina fiinţa educatului, „lovind" asupra unor conduite ce se cer a fi activate sau stârpite la un moment dat. Contează ţinta finală (pe care doar dascălul o are în cap !), ce nu trebuie să facă rabat de la valorile individului şi situaţiei pentru care este pregătit.

Magistrul trebuie să fie stăpân pe sentimentele sale, să fie uneori distant, chiar „dur". Pentru că „celălalt" îl pândeşte permanent, îi exploatează slăbiciunile şi i se „urcă în cap". Fiecare dintre protagonişti are o anumită experienţă de viaţă sau o maturitate afectivă care nu au cum să se suprapună. Fiecare îl „judecă" afectiv pe celălalt plecând de la referenţiale valorice diferite. Unul simte ceva (din punctul lui de vedere), celălalt înţelege cu totul altceva (din alt punct de vedere). Şi aşa se instalează „bruiajul" afectiv atoatestricător.

Educaţia se face printr-un permanent „negoţ" între două persoane situate la niveluri diferite. Altfel, pe o axă uninivelară, posibilitatea unui schimb devine absurdă. Discipolul ar fi dezamăgit când ar descoperi că între el şi magistru nu este nici o deosebire (de ştiinţă, de conştiinţă, de trăire). Situarea tautologică, pe acelaşi plan, nu are nimic de a face cu actul educativ autentic şi eficient. „Pe copil e bine să-l săruţi numai în somn" – acreditează

o vorbă populară, iar gesticulaţiile ingenue ale părinţilor sau ale bunicilor urmează dezinvolt această chemare. „Fă ce voieşte elevul tău, dar fă-l să voiască ce vrei tu ! ", sugerează şi Rousseau, într-un mod aparent paradoxal, acreditând ideea unei superiorităţi a educatorului în faţa dorinţelor naturale ale educatului. Este obligatoriu ca educatorul să se supravegheze pe el însuşi, în legătură cu ce dă şi ce face, înainte de a-l veghea pe celălalt.

Note bibliografice

* * * „Commission canadienne pour l'UNESCO, Une définition pratique de la culture", *Cultures*, vol. 4, nr. 4.

Abdallah-Pretceille, M., 1986, „L'identité culturelle, mythe ou realité", în *L'Éducation nouvelle*, Paris.

Aitken, J. Douglas (fără an), *Le Renouveau de l'éducation : la region Europe*, UNESCO, Paris.

Ardoino, J., 1980, „Les avatars contemporains du monde", *International Review of Education*, vol. XXVI, nr. 2.

Audigier, Françoise, 1991, *Enseigner la société, transmettre des valeurs*, Conseil de la Coopération Culturelle, Strasbourg.

Barna, Andrei, 1989, *În puterea noastră autoeducaţia*, Editura Albatros, Bucureşti.

Bernard, Michel, 1999, *Penser la mise à distance en formation*, L'Harmattan, Paris.

Bonjour, Pierre ; Lapeyre, Michèle, 2000, *L'Intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques : des intentions à l'action*, Ed. Eres, Paris.

Bouchez, Eric ; de Peretti, André, 1990, *Ecoles et cultures en Europe*, Savoir-Livre, Paris.

Brameld, Theodore, 1965, *Education as power*, Holt, Rinehart and Winson, New York, Londra.

Bruner, Jerome, 1970, *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Butter, J. Donald, 1970, „The role of value theory in education", în *Theories of value and problems of education*, University of Illinois Press, Urbana, Chicago, Londra.

Camilleri, C., 1985, *Anthropologie culturelle et éducation*, BIE, UNESCO, Geneva.

Camilleri, C., 1993, „Le psychologue et les stratégies identitaires des jeunes de cultures différentes", în *Psychologie clinique et interrogations culturelles*, L'Harmattan/CIEMI, Paris.

Camilleri, C., 1993, „Quelques aspects de la psychologie socioculturelle en Europe", *Intercultures. Stratégies d'adaptations : données et problèmes*, nr. 21, aprilie.

Chiş, V. ; Popovici, D. ; Preda, V. ; Şafer, A., 1996, *Parteneriat în formarea profesorilor pentru educaţia integrată*, Studiu de fezabilitate, Program TEMPUS CME 01131, Universitatea „Babeş-Bolyai", Cluj-Napoca.

Comenius, J.A., 1970, *Didactica Magna*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Conférence mondiale sur l'éducation pour tous. Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux : une vision pour les années '90, 5-9 martie, 1990, Jomtien, Thailanda.

Conseil de l'Europe, 1983, *Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*, Strasbourg.

Coupey, Sylvie, 1995, „Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performances entre filles et garçons", *Revue française de pédagogie*, nr. 110, ianuarie-februarie-martie.

Cozma, Teodor, 1994, „Educaţia şi problematica lumii contemporane", *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iaşi.

Cozma, Teodor ; Gherguţ, Alois, 2000, *Introducere în problematica educaţiei integrate*, Editura Spiru Haret, Iaşi.

Creţu, Carmen, 1997, *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iaşi.

Cucoş, Constantin (coord.), 1998, *Psihopedagogie – pentru examenele de definitivare şi grade didactice. Curs elaborat în tehnologia învăţământului deschis la distanţă*, Editura Polirom, Iaşi.

Dancsuly, Andrei, 1998, „Depistarea şi educarea copiilor supradotaţi", în Ionescu, Miron (coord.), *Educaţia şi dinamica ei*, Editura Tribuna Învăţământului, Bucureşti.

Dave, R.H., 1991, „Analiza şi sinteza conţinutului ilustrativ", în *Fundamentele educaţiei permanente*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Declaraţia de la Salamanca şi direcţiile de acţiune în domeniul educaţiei speciale, UNICEF - România, Bucureşti.

Desjeux, Dominique, 1991, *Le Sens de l'autre. Stratégies, réseaux et cultures en situations interculturelles*, UNESCO, Paris.

D'Hainaut, L., 1981, „Elaborarea noilor conţinuturi", în *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Doise, W. (presenté par), 1976, *Expériences entre groupes*, Mouton, Paris.

Dottrens, Robert (fără an), *Eduquer et instruire*, Nathan/UNESCO, Paris.

Erikson, E.H., 1963, *Childerwood and society*, Norton, New York.

Fauré, Edgar, 1974, *A învăţa să fii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

France, Henri ; Anthony, Kaye, 1993, „Problems of distance education", în Harry, K. ; John, M. ; Keegan, D. (coord.), *Distance education : New perspectives*, Routledge, Londra, New York.

Freedman, Joan, 1993, *Pour une éducation de base de qualité*, BIE, UNESCO, Paris.

Geissler, E.E., 1981, *Allgemeine Didaktik. Grundlegund eines erzihenden Unterrichts*, E. Klett Verlag, Stuttgart.

Gherguţ, Alois, 2001, *Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii de educaţie integrată*, Editura Polirom, Iaşi.

Gherguţ, Alois ; Neamţu, Cristina, 2000, *Psihopedagogie specială*, Editura Polirom, Iaşi.

Guide pratique de la Décennie mondiale du développement culturel 1988-1987, 1988, UNESCO, Paris.

Hannoun, Hubert, 1987, *Les Ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*, ESF, Paris.

Jéyégou, Annie, *La Formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*, L'Harmattan, Paris, 1998.

Kirpal, P.N., 1991, „Studiile istorice şi fundamentele educaţiei permanente", în Dave, R.H. (coord.), *Fundamentele educaţiei permanente*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Lavelle, Louis, 1951, *Traité des valeurs*, vol. 1, PUF, Paris.

Lavelle, Louis, 1954, *Traité des valeurs*, vol. 2, PUF, Paris.

Leif, Joseph, 1981, *Pour une éducation subversive*, Armand Colin, Paris.

Lengrand, Paul, 1973, *Introducere în educaţia permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Malewska-Peyre, H., 1987, „La Notion d'identité et les stratégies identitaires", *Les amis de Sèvres*, martie.

Meirieu, Philippe, 1991, *Les Choix d'éduquer*, ESF, Paris.

Meylan, Louis, 1968, *L'Ecole et la personne*, Ed. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

Mialaret, Gaston, 1977, *La Formation des enseignants*, PUF, Paris.

Narly, C., 1935, *Istoria pedagogiei*, vol. 1, Institutul Pedagogic, Cernăuţi.

Noel, B. ; Romainville, M. ; Wolf, J-L., 1995, „La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation", *Revue française de pédagogie*, nr. 112, iulie-august-septembrie.

Perotti, Antonio, 1992, *La Lutte contre l'intolérence et la xénophobie*, Conseil de la Coopération Culturelle, Strasbourg.

Perrenoud, Philippe, 1998, „Cyberdémocratisation. Les inégalités réelles devant le monde virtuel d'Internet", *La Revue des Échanges* (AFIDES), vol. 15, nr. 2, iunie.

Perrenoud, Philippe, 1995, *La Fabrication de l'excellence à l'ecole*, Librairie DT02, Geneva-Paris.

Perriault, Jacques, 1996, *La Communication du savoir à distance*, L'Harmattan, Paris.

Polin, Raymond, 1977, *La Création des valeurs*, Librairie Philosophique J. Vrin, Paris.

Preda, Vasile, 1998, „Educaţia copiilor cu cerinţe speciale", în Miron Ionescu (coord.), *Educaţia şi dinamica ei*, Editura Tribuna Învăţământului, Bucureşti.

Prévost, Hervé, 1994, *L'Individualisation de la formation. Autonomie et/ou socialisation*, Chronique sociale, Lyon.

Rassekh, S. ; Văideanu, G., 1987, *Les Contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000*, UNESCO, Paris.

Reboul, Olivier, 1991, „Nos valeurs sont-elles universailes? ”, *Revue française de pédagogie*, nr. 97, octombrie-decembrie.

Reboul, Olivier, 1992, *Les Valeurs de l'éducation*, PUF, Paris.

Recueil d'information sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe, 1983, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Rey, Micheline, 1984, „Les dimensions d'une pédagogie interculturelle", în *Une Pédagogie interculturelle*, Berna.

Rey, Micheline, 1984, „Pièges et défi de l'interculturalisme", *Education permanente*, 75, 11-21.

Rey, Micheline, 1985, *Des Cribles phologiques aux cribles culturels, vers une communication interculturelle*, Bulletin CILA, nr. 41.

Rey, Micheline, 1993, *Les Modalités de gestion de l'interculturel, intervention à l'occasion de Symposium „La dimension interculturelle, facteur essentiel de la réforme de l'enseignement secondaire"*, Timişoara, România.

Scwartz, Bertrand, *Educaţia mâine*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Serres, M., 1991, *Tiers instruit*, Bourin, Paris.

Stancu, Alexandru, 1997, „Învăţământul deschis la distanţă", în Stancu, A. (coord.), *Tehnologii educaţionale moderne*, Universitatea „Al.I. Cuza", Centrul pentru Învăţământ deschis la distanţă.

Stănescu, Maria-Liana, 2002, *Instruirea diferenţiată a elevilor supradotaţi*, Editura Polirom, Iaşi.

Suochodolski, Bogdan (fără an), *Filosofia şi marile curente pedagogice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Tajfel, H., 1978, „Social categorization, social identity and social comparizon", în *Differentiation between social groups: Studies in social psychology of intergroup relations*, Academic Press, Londra.

Tap, Pierre, 1986, *Identités collectives et changements sociaux*, Privat, Paris.

Terrassier, Jean-Charles, 1999, *Les Enfants surdoués ou la precocité embarrassante*, ESF, Paris.

Ungureanu, Dorel, 2000, *Educaţia integrată şi şcoala inclusivă*, Editura de Vest, Timişoara.

UNICEF, 1995, *Cerinţe speciale în clasă: Pachet de resurse pentru instruirea profesorilor*, Reprezentanţa specială UNICEF pentru România, Bucureşti.

Văideanu, George, 1988, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti.

Văideanu, George, 1993, *Education pour et par la valeur ou l'éducation axiologique*, Analele ştiinţifice ale Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi, seria Psihologie-Pedagogie, vol. 2.

Văideanu, George, 1996, *UNESCO – 50 Educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Vianu, Tudor, 1982, *Studii de filosofia culturii*, Editura Eminescu, Bucureşti.

Vrasmas, Traian, 2001, *Învăţământul integrat şi/sau incluziv*, Editura Aramis, Bucureşti.

Walker, J., 1992, *Violence et résolution des conflits à l'école. Etude de l'enseignement et des aptitudes à résoudre les problèmes interpersonnels dans les écoles primaires et secondaires en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Partea a II-a

TEORIA ŞI METODOLOGIA CURRICULUMULUI

Capitolul 7

Curriculum. Conceptualizare şi problematică

Conceptele de conţinut şi de curriculum • Derivaţii conceptuale

1. Conceptele de conţinut şi de curriculum

Educaţia nu este doar un exerciţiu „formal", tehnic, ţesut dintr-un anumit sistem de acţiuni, ce vizează fasonarea fiinţei; ea constituie şi evocarea sau transmiterea unor conţinuturi, unor valori, unor atribute ce se perpetuează prin intermediul indivizilor şi comunităţilor. „Materia" educaţiei este reprezentată de o structură de valori ale culturii ce se actualizează în jocul interactiv dintre actorii implicaţi în educaţie, care „dăruiesc" şi „primesc", fiecare după posibilităţi, conţinuturi specifice.

La întrebarea „Ce se transmite şi ce se vehiculează în procesul de învăţământ?" (ca educaţie instituţionalizată), răspunsul este simplu: un anumit conţinut. Conţinutul procesului instructiv-educativ constă din ansamblul structurat de valori din domeniile ştiinţei, culturii, practicii, sedimentate în societate la un moment dat şi devenite puncte de reper în proiectarea şi realizarea instruirii. Ca şi obiectivele educaţionale, conţinutul învăţământului, ca un cumul prelucrat de informaţii, deprinderi, atitudini, trăiri afective, derivă din idealul educativ şi din sarcinile specifice pe care le are de îndeplinit educaţia în vederea inserţiei individului în prezentul social, dar, mai ales, pentru pregătirea lui în perspectivă (pentru el însuşi şi pentru comunitate).

Conţinutul activităţii instructiv-educative este dimensionat conjunctural, în funcţie de gradul de dezvoltare cognitivă a societăţii, de specificitatea culturală a unei comunităţi, de marile curente de idei devenite dominante, de *savoir*-ul epocii, de interesele şi năzuinţele oamenilor. În perspectiva devenirii istorice, conţinutul este mobil, comportă o anumită relativitate, întrucât cel puţin secvenţe ale acestuia variază pe axa temporală. Conţinuturile se diferenţiază şi de la un spaţiu cultural la altul.

Conţinutul procesului de învăţământ nu se suprapune cu cel al educaţiei. Conţinutul educaţiei este mai larg, în sensul că el cuprinde şi influenţe care provin din teritoriul informalului, sub forma unei multitudini de mesaje şi valori ale spaţiului social. Conţinutul învăţământului se referă numai la valorile promulgate prin intermediul instituţiilor şcolare. De asemenea, conţinutul învăţământului nu este totuna cu rezultatele instruirii. Consecinţele

instruirii sunt materializări secvenţiale ale componentelor conţinutului rezultate prin interiorizarea acestora de către elevi. Acestea sunt dificil de cuantificat, deoarece sunt în continuă extensie cantitativă şi calitativă. O cunoştinţă încorporată implică o alta şi o restructurare a întregului eşafodaj achizitiv. Cunoaşterea achiziţionată rezonează imprevizibil, în sens pozitiv, peste vremuri şi oameni. „Conţinutul asimilat se amplifică prin efectele sale asupra dezvoltării personalităţii, efecte care se integrează organic în rezultatele procesului de învăţământ." (Nicola, 1992, p. 227) Aici întrezărim sensul exact al aserţiunii conform căreia cultura naşte cultură.

În ultimul timp, s-a încetăţenit şi termenul „curriculum", pentru circumscrierea conţinutului activităţilor desfăşurate în învăţământ. Având o origine latină (*curriculum* = „cursă", „alergare", la plural *curricula*) şi folosit larg în literatura anglo-saxonă, termenul este din ce în ce mai folosit şi în lucrările de pedagogie românească şi în documentele de politică educaţională. La noi, termenul desemnează conţinutul activităţilor instructiv-educative, dar în strânsă interdependenţă cu obiectivele educaţionale, activităţile de învăţare, metodele didactice, mijloacele de învăţământ, formele de realizare a activităţilor etc. De altfel, s-ar putea păstra două accepţiuni ale termenului „curriculum": un sens restrâns – curriculumul ar desemna însuşi conţinutul învăţământului – şi un sens larg – care se referă la întregul program al acţiunilor educative, cu toate componentele şi interacţiunile dintre ele. În multe ţări, termenul invocat îl înlocuieşte pe cel de didactică, fiind un pretext pentru abordarea sistemică a procesului de învăţământ. Vivianne De Landsheere (1992) propune următoarea definiţie: „Un curriculum este un ansamblu de acţiuni planificate pentru a suscita instrucţia: ea include definirea obiectivelor învăţământului, conţinuturile, metodele (inclusiv cele vizând evaluarea), materialele (incluzând şi manualele şcolare) şi dispozitivele referitoare la formarea adecvată a profesorilor".

Curriculumul, ca noţiune, are o sferă mai largă de cuprindere, el desemnând pregătirea meticuloasă a unei acţiuni educative, a unui întreg progam educativ, cu interrelaţiile dintre obiectivele şi modalităţile de realizare şi de evaluare ale acesteia. După L. D'Hainaut (1981), termenul „curriculum" cuprinde:

a) obiectivele specifice unui domeniu (nivel de învăţământ, profil, disciplină şcolară) sau activitatea educativă;
b) conţinuturile informaţionale sau educative necesare pentru realizarea obiectivelor stabilite;
c) condiţiile de realizare (metode, mijloace, activităţi etc.), programarea şi organizarea situaţiilor de instruire şi educare;
d) evaluarea rezultatelor.

Termenul „curriculum" este complex, reunind mai multe ipostaze şi interacţiuni ale componentelor didactice. „Punctul focal al curriculumurilor trebuie să fie elevul, şi nu materia – ne atenţionează D'Hainaut. De aceea, când se vorbeşte de conţinutul curriculumului trebuie să înţelegem că nu este vorba de enunţări de materii de învăţat, ci de scopuri exprimate în termeni de competenţe, moduri de a acţiona sau de a şti în general ale elevului" (p. 95). Curriculumul se defineşte ca perspectivă de învăţare, ca program deziderativ care pune pe primul plan obiectivele de atins din care se derivă apoi şi ce conţinuturi anume se pretează, prin ce căi, cu ce mijloace, cu ce forţe, în ce condiţii etc. (Crişan, 1994). Din punct de vedere conceptual, acesta suportă mai multe denivelări semantice, taxonomii, elemente şi etape ale proiectării, criterii ale calităţii, coerenţă şi integralitate, viziuni şi proiecţii de perspectivă (Chiş, 2001, pp. 87-162).

2. Derivaţii conceptuale

Core-curriculum (curriculum general). În limbajul de specialitate întâlnim şi termenul „core-curriculum", concept original impus în deceniul al cincilea al secolului XX în spaţiul anglo-saxon. Core-curriculumul este o structură de conţinuturi centrate pe nevoile comune ale elevilor şi selectate din materii de strictă necesitate pentru categorii largi de elevi. Core-curriculumul este constituit din acel trunchi comun de materii, obligatoriu pentru toţi elevii, iar ca procentaj ocupă până la 80% din totalul disciplinelor, restul materiilor fiind selectate circumstanţial, în funcţie de nevoile concrete, speciale ale unor categorii de elevi.

Curriculum specializat (sau de profil). Reprezintă acele seturi de cunoştinţe şi valori specifice, simetrice cu anumite tipuri de conţinuturi (ştiinţifice, artistice, tehnice etc.), activate la diferite discipline pentru a forma şi cultiva anumite competenţe în domenii particulare.

Curriculum ascuns (subliminal). Elementele conţinutului învăţământului sau ale curriculumului nu sunt întotdeauna manifeste şi sesizate sau cuantificate. Literatura de specialitate propune şi termenii „conţinut" sau „curriculum ascuns" (*hidden curriculum* sau *contenus cachés*). Termenul „conţinut ascuns" implică valorile încorporate de elevi şi clase de elevi, necuprinse în planificarea curriculară şi include influenţe informale sau nonformale, datorate structurii socioculturale, familiei, grupurilor stradale, factorilor de personalitate. O altă latură a conţinuturilor ascunse este constituită din ideologia sau cultura unei şcoli (în sensul de ritualuri, reguli, convenienţe, proceduri, vezi şi Ornstein, Levine, 1989, pp. 545-546). Philippe Perrenoud include în conţinuturile ascunse predispoziţii valorice pentru conduite şi capacităţi precum: a şti să-ţi petreci timpul, a te apăra, a te face plăcut, a alege, a te descurca, a te proteja, a rămâne autonom, a te face ascultat, a te revolta etc. (*cf.* 1995, p. 71).

Curriculum informal. Este constituit din acele experienţe de învăţare captate în afara spaţiului şcolar (dar grefate sau aflate în complementaritate cu cele ivite în şcoală), prin mass-media, instituţii culturale, religioase, familie, grupul de prieteni etc.

Curriculum recomandat. Constituie oferta pusă la dispoziţie de experţi, de specialişti, care, în funcţie de exigenţele şi obiectivele şcolii (sau societăţii) de la un moment dat, derivă seturi de cunoştinţe şi valori pe care le propun diferiţilor utilizatori.

Curriculum scris (prescris). Este acea ipostază a curriculumului explicitat în numeroasele documente ce direcţionează procesele de predare-învăţare şi în care sunt enunţate conţinuturile şcolare de transmis: planuri de învăţământ, programe şcolare etc. Acesta fiinţează ca o expresie a prescriptibilităţii şi programării în învăţare.

Curriculum predat. Se referă la totalitatea cunoştinţelor, deprinderilor, atitudinilor actualizate efectiv în predare de către actorii implicaţi în proces (profesori, dar şi elevi).

Curriculum învăţat (realizat). Este ceea ce achiziţionează efectiv elevul şi care este interiorizat şi activizat de către acesta, în diverse împrejurări, şcolare sau nu. Curriculumul realizat poate fi evidenţiat şi prin evaluare.

Curriculum suport. Constituie acea ipostază a curriculumului prezentă la nivelul unor suporturi instrucţionale precum cărţi, ghiduri, caiete cu scop didactic, resurse multimedia etc.

Curriculum testat. Este partea din curriculum sugerată – antrenată – tradusă – relevată – etalată la nivelul sau prin intermediul instrumentelor de evaluare.

Curriculum general. Sunt acele tipuri de valori propuse tuturor elevilor dintr-un areal geografic şi care asigură o integrare şi o coerenţă la nivelul diferitelor paliere societale.

Curriculum zonal (local). Reprezintă acele oferte educaţionale de care beneficiază doar unii elevi dintr-un spaţiu geografic pentru care respectivele valori se dovedesc prioritare, fiabile, operaţionale, de strictă necesitate (de exemplu, cunoştinţe de etnografie, folclor, istoria sau geografia comunităţii locale).

Curriculum exclus. Reprezintă acele secvenţe ale curriculumului care nu au fost ipostaziate în predare din anumite raţiuni (devalorizare subiectivă, uzură morală a dimensiunii epistemice, neadecvare ideologică etc.).

Capitolul 8

Ipostaze ale finalităţilor educaţionale

Dimensiunea teleologică a educaţiei • Relaţia dintre ideal, scopuri, obiective • Finalităţile pe cicluri curriculare • Clasificarea şi operaţionalizarea obiectivelor pedagogice • Noi tipologii de obiective. Legătura acestora cu cadrul tradiţional • Pedagogia centrată pe competenţe – între dezbateri epistemologice şi dileme practice

1. Dimensiunea teleologică a educaţiei

Conţinuturile nu se construiesc pornind de la nimic, ci de la anumite intenţii pe care le urmăresc cei care fac educaţia. În spatele cunoaşterii şcolare se află nişte ţeluri, nişte năzuinţe, nişte interese (ale societăţii, ale dascălilor, ale copiilor, ale părinţilor lor etc.). Ca orice acţiune umană, educaţia vizează postularea şi împlinirea unui scop, a unui proiect de devenire umană. Nu se poate face educaţie fără a avea în vedere finalitatea demersului – prototipul de personalitate către care se tinde. Pornind de la ţel, îţi poţi găsi şi mijloacele sau căile corespunzătoare. Dar acţiunea de a conduce pe cineva către un scop nu este suficientă în cazul acţiunii formative. Destinaţia educaţiei (ca şi mijloacele de înfăptuire) este (trebuie să fie), prin definiţie, pozitivă. Aşadar, finalitatea educaţiei, sub aspect practic şi teoretic, trebuie discutată din punct de vedere teleologic, dar şi axiologic.

Sensul teleologic al educaţiei este imprimat de faptul că educaţia, în fiecare secvenţă de manifestare, este ghidată, orientată şi reglată de un sistem de valori acţionale (comenzi, exigenţe, intenţii, dorinţe etc.) conştientizate şi, uneori, exprimate de către factorii care sunt angajaţi în acţiunea instructiv-educativă. Sistemele de valori educaţionale, care se metamorfozează în finalităţile educaţiei, nu au un caracter spontan, voluntarist, ci sunt expresii ale unor determinări istorice, socioculturale şi chiar individuale (maturitatea şi experienţa cadrului didactic, amploarea şi profunzimea intereselor educaţilor etc.).

Dacă există o superioritate a educatorului faţă de educat, aceasta constă în faptul că primul este pe deplin conştient asupra finalităţilor, pe când al doilea actor nu întrezăreşte scopul decât în mod confuz şi aspiră spre el în mod inconştient (Hubert, 1965, p. 311). Educatorul va şti dinainte unde trebuie să ajungă. „Activitatea de a educa, de a preda, de a forma se explică mai puţin prin *pentru că* şi mai mult prin *pentru ca.*" (Reboul, 1984, p. 138) Aşadar, proiectivitatea acţională este intrinsecă actului educativ.

Un lucru bine făcut se înscrie în orizontul unui ţel la care se ajunge respectând anumite canoane de raţionalitate, convertite într-o „gramatică" a acţiunii. A acţiona în plan educaţional

înseamnă a delibera asupra traiectului de parcurs, a tinde către un scop în condiţii date, înseamnă a identifica şi adecva mijloacele cele mai bune pentru atingerea scopului şi a introduce în realitatea educaţională o serie de variabile şi factori care (auto)reglează acţiunea înspre finalităţile propuse. În fond, finalităţile educaţiei ating demnitatea de *valori practice* (praxiologie), întrucât vizează eficientizarea acţiunii şi sunt consecinţe ale intenţionalităţii umane. „Un eveniment voit întotdeauna – notează Kotarbinski (1976, p. 66) – constituie un scop pentru autor numai dacă el depune un efort pentru ca evenimentul respectiv să se producă". Nu orice efort intenţional poate fi etichetat ca eficient întrucât „este maestru într-o anumită artă acela care a dobândit în acea artă o eficienţă generală cel puţin egală cu eficienţa generală realizată până în acel moment de oricare altul" (Kotarbinski, 1976, p. 183). Astfel, finalităţile educaţiei – chiar dacă suportă un comentariu filosofic – nu se definesc deductiv, pornind de la principii abstracte, ci se structurează plecând de la realităţi contingente, de la interese şi trebuinţe determinate. De altfel, decelarea scopurilor pe care acţiunile noastre educative le poartă este destul de dificilă întrucât, la un moment dat, intenţionalitatea este ascunsă, latentă, camuflată în însăşi acţiunea în curs de desfăşurare. John Dewey surprinde foarte bine intimitatea dintre intenţionalitate şi acţiune atunci când afirmă, oarecum tranşant, că educaţia – ca proces – nu poate avea un scop dincolo de el însuşi, iar scopul fundamental al educaţiei, ca reconstrucţie şi transformare continuă, este de a crea şansa tinerilor de a reorganiza permanent procesul de creştere spirituală. „Un veritabil obiectiv se opune întru totul unui obiectiv care este impus ca rezultat al unui proces de acţiune din exterior. Acesta din urmă este rigid..., este un ordin dictat din exterior pentru a face un anumit lucru... Acestea sunt răspunzătoare pentru... caracterul mecanic şi servil al muncii profesorului şi elevului." (Dewey, 1990, p. 160) Pedagogul american sugerează unele criterii de pertinenţă ale finalităţilor educaţionale :

- obiectivul propus trebuie să depăşească toate condiţiile existente, să fie reformulat în consens cu resursele şi dificultăţile educaţionale ;
- obiectivul are un caracter schematic şi provizoriu ; întruparea în act îi relevă autentica valoare ;
- obiectivul este un „diriguitor" al activităţii, un polarizator al ei către ţinta avută în vedere ; rezultatul final este semnul reuşitei activităţii (Dewey, 1990, pp. 153-155).

În acelaşi timp, sunt formulate şi o serie de cerinţe de ordin practic :

- un obiectiv educativ se cere a fi fundamentat pe activităţile şi nevoile intrinseci ale educaţilor ;
- un obiectiv trebuie să permită o „traducere" în metode, care să faciliteze cooperarea dintre toţi factorii educativi ;
- finalităţile nu sunt generale şi ultime ; obiectivele vor suporta contextualizări şi adecvări la trebuinţele imediate (Dewey, 1990, pp. 157-160).

Ideea conform căreia scopurile educaţiei sunt implicite şi ascunse o întâlnim şi la Olivier Reboul, care, în ciuda evidenţelor, vorbeşte despre dimensiunea „inconştientă" a finalităţilor educaţiei ; luăm cunoştinţă de importanţa lor atunci când ele nu se realizează sau sunt realizate insuficient (1984, p. 141). Finalitatea se „descoperă" în măsura în care aceasta nu se realizează. Avem de-a face cu o teleologie întoarsă pe dos : *ne dăm seama de ceea ce trebuia făcut când nu am făcut* !

Exigenţele de ordin axiologic vor ghida orice încercare de a institui şi de a trasa finalităţile educaţiei. Prin finalităţi se conturează scopul ultim şi cel mai înalt al perfecţiunii umane. Ca atare, în acest context, relaţionarea la sistemul de valori este de neconceput. Este cunoscut faptul că în societate pot fiinţa – simultan – mai multe idealuri valorice, care vizează personalitatea umană. Nu-i mai puţin adevărat că, în anumite circumstanţe, se pot depista diferite incompatibilităţi şi chiar tensiuni în câmpul valoric, privitoare la idealul uman. Teoria şi practica pedagogică trebuie să selecteze şi să concentreze acele idealuri valorice cu potenţial maxim în propensiunea omului şi a umanităţii pe traiectul plenitudinii şi perfecţiunii existenţiale. Iar dacă e să-i dăm crezare lui Kant, care a înţeles ca nimeni altul funcţionalitatea unei idealităţi (în plan cognitiv, etic şi estetic), ar trebui să fim de acord cu principiul pedagogic conform căruia „copiii nu trebuie crescuţi după starea de faţă a neamului omenesc, ci după o stare mai bună, posibilă în viitor, adică a idealului omenirii şi a întregii sale meniri" (Kant, 1992, p. 15). În fond, trebuie să recunoaştem – odată cu filosoful din Königsberg – că schiţa unei teorii asupra educaţiei este un ideal nobil care nu ar vătăma cu nimic atunci când nu am fi în stare să-l realizăm. „Un ideal nu este altceva decât concepţia unei perfecţiuni care nu s-a întâlnit încă în experienţă... Ideea unei educaţii care să dezvolte în om toate dispoziţiile sale naturale este absolut adevărată." (p. 12) Idealurile nu ne oferă numaidecât valori absolute, imuabile, ci şi trepte valorice pasibile de a se adecva posibilităţilor umane, care – unele dintre ele – sunt pe „măsura" omului. Şi, chiar dacă mai rămâne un „rest" ideatic de neatins, nu putem nega funcţia practică a *imposibilului* care „forţează" *posibilul* să se actualizeze. Educaţia nu numai că creează o „anti-natură", în sensul că înfrânează impulsurile primare, dar are şi un caracter „supra-natural", prin aceea că vine să monteze în comportamentul uman prefigurări ale imaginaţiei sale. „Într-o lume a supranaturii «suprarealiste», posibilul există, chiar dacă diferă de real. Această lume este cea a tuturor virtualităţilor şi nu numai a celor pe care le credem logic posibile; căci se întâmplă, câteodată, ca posibilul să nu se lase a fi prevăzut. Logica însăşi nu conţine nici realul şi nici posibilul. Ea este un loc de articulare a posibilului cu realul, dar nu singurul." (Atlan, 1991, p. 297) Ceea ce nu există încă urmează a se întruchipa prin educaţie. Educaţia face joncţiunea dintre posibil şi real.

Asimilând finalităţile educaţiei cu scopurile paideutice, pedagogul german Erich E. Geissler (1981, pp. 30-32) le discută sub forma unor perechi contradictorii:

a) scopuri materiale *versus* scopuri formale;
b) cele de conţinut în contradicţie cu cele comportamentale;
c) cele utilitare în contrast cu cele nepragmatice;
d) scopuri specifice disciplinelor în contrasens cu cele supradisciplinare.

Scopurile materiale se referă la asimilarea unui bagaj de cunoştinţe într-o perspectivă sistemică. Se va numi „material" tot ceea ce poate fi cuprins într-un cod de cunoştinţe transmisibile, ce sunt scriptic fixate, putându-se verifica relativ uşor dacă acestea au fost însuşite sau aplicate.

Scopurile formale se decelează prin focalizarea spre subiect şi vizează modelarea aptitudinilor şi cultivarea personalităţii. Scopurile formale sunt foarte importante, dar mai greu de surprins în cuvinte sau de cuantificat.

Scopurile centrate pe conţinut sunt cele care orientează educaţia spre conţinuturi definibile, identificabile, dinainte ştiute.

Scopurile centrate pe comportament orientează practica educativă spre interiorizarea de către elevi a unor acţiuni ce devin expresive la nivelul comportamentelor.

Scopurile utilitare desemnează însuşirea unor deprinderi cerute imediat de realizările practice.

Scopurile nepragmatice se referă la unele conduite libere de finalitate, care nu sunt aservite vizibil unor cerinţe concrete.

Scopurile disciplinare variază de la o disciplină la alta, pe când cele *supradisciplinare* cuprind anumite constante teleologice urmărite la toate disciplinele (cultivarea autonomiei spirituale, întărirea motivaţiei, învăţarea învăţării etc.).

Evidenţiind o serie de caracteristici ale unor curente de gândire asupra finalităţilor (istorism, teleologie, eclectism, dogmatism, psihologism, biologism, estetism, eticism, logicianism, pragmatism), Ştefan Bârsănescu, în *Cursul de pedagogie* (predat între anii 1933 şi 1934 şi 1934 şi 1935), ajunge la următoarele constatări (p. 223):

a) idealurile educative sunt înrudite cu valoarea supremă a unei epoci, ba chiar reprezintă „copia" valorii supreme a unei epoci;
b) există atâtea scopuri ale educaţiei câte genuri de societăţi sau culturi există;
c) dacă vrei să afli idealul educativ al unei epoci, trebuie să întrebi ce valoare supremă apreciază acea epocă.

Încrezându-se în faptul că „această viaţă are preţ prin ceea ce creăm în domeniul culturii" (p. 223), Ştefan Bârsănescu ajunge la concluzia că scopul educaţiei este dublu: unul obiectiv, *de a lucra pentru păstrarea şi sporirea valorilor obiective*, şi altul subiectiv, *de a-l face pe individ să se preocupe şi să vibreze pentru valorile subiective şi să poarte grija de a le păstra şi spori* (p. 224). Considerăm că acest punct de vedere – oarecum, generic – este de strictă actualitate. Numai în măsura în care educaţia ne sensibilizează în ce priveşte valorile autentice, ne aduce spre ele cultivându-ne nevoia de a le trăi, vehicula şi chiar crea, numai astfel putem spune că am ajuns la statutul de personalitate demnă şi autonomă. Cu cât contactul cu cultura autentică este mai profund şi mai variat, cu atât câştigăm în libertate, plasându-ne în vecinătatea unor valori fundamentale, de bine, de frumos, de dreptate, de adevăr. Ieşirea din inerţia existenţială, marile revoluţii în plan individual şi social sunt condiţionate de manierele diferite de a ne raporta la fondul cultural (Whitehead, 1962, p. 2). Încorporarea valorilor culturii este o şansă reală pentru desăvârşirea a ceea ce eticienii numesc *personalitate morală*, caracterizată prin libertatea alegerii, voinţei, dorinţei şi autocreaţiei, prin diminuarea dependenţelor (sau, eventual, prin conştientizarea şi stăpânirea acestora) faţă de alţii şi faţă de instanţele supraetajate, într-un cuvânt, prin *autodeterminare morală*. „Idealul şi datoriile morale care definesc moraliceşte atitudinea faţă de alţii, responsabilitatea şi judecăţile apreciative – afirmă Ioan Grigoraş (1982, p. 169) – sunt printre principalele caracteristici care denotă că, în procesul autodeterminării sale morale, omul se conduce şi autoconstruieşte ca valoare, în timp ce în procesul determinării el este mai mult un produs".

Ieşirea de sub „imperiul" anumitor determinări nu poate (şi nu trebuie) să fie totală, căci se ştie că şcoala este o importantă instanţă de socializare. Or, finalităţile educaţiei trebuie să circumscrie în mod explicit formarea viitorului adult pentru adaptarea şi antrenarea lui psihosocială. „Integrarea elevului în colectivitatea şcolară – constată Adrian Neculau (1983, p. 56) – prilejuieşte achiziţionarea unor modele de acţiune sociale, învăţarea

unor comportamente psihosociale, constituie deci un mijloc de perfecţionare a stilului de viaţă participativ. Viaţa socială din colectivitatea şcolară oferă prilej de afirmare, dar şi de exercitare a unor roluri noi, de experimentare a unor modele de conduită solicitate de cei cu care elevul intră în contact, de învăţare psihosocială dirijată".

Finalităţile educaţiei se decantează pe axa idealitate – realitate, printr-un dozaj optim între dezirabilitate şi posibilitate. Nivelul ideatic al finalităţilor educative trebuie să fie destul de „înalt", pentru a reprezenta cu adevărat un model funcţional, dinamic şi în continuă mutare către noi orizonturi de perfecţiune, cu forţă ademenitoare pentru individ. În acelaşi timp, finalităţile trebuie să se adreseze unor oameni concreţi, să potenţeze maximal forţele lor latente şi să se adecveze unor realităţi bine circumscrise din punct de vedere istoric, social, cultural ; ele trebuie să permită o perfectare a inserţiei individului în social, dar şi o creştere a răspunderii societăţii pentru destinele individuale. Numai prin reciprocitatea funcţională, dinamică, între planul general şi cel particular se pot dimensiona idealuri, scopuri şi obiective pertinente, cu adevărat valoroase şi realizabile.

2. Relaţia dintre ideal, scopuri, obiective

În funcţie de caracterul general sau concret al explicitării, dar pornind şi de la extensiunea câmpului educaţional vizat de finalităţi, acestea din urmă permit specificări în trei domenii relativ distincte : ideal educativ, scop al educaţiei şi obiective educaţionale. Dacă anterior am folosit cei trei termeni în mod indistinct, este cazul acum să reliefăm notele caracteristice pentru fiecare ipostază a finalităţilor educaţiei. Am văzut că ele definesc în mod sintetic modelul de personalitate vizat de acţiunea educaţională. Creionarea prototipului de personalitate la nivel macrostructural se realizează prin intermediul idealului şi scopului educaţiei. La nivelul microstructural al activităţilor didactice propriu-zise devin operante obiectivele educaţionale.

Idealul educativ. Este categoria de o generalitate maximală ce surprinde paradigma de personalitate, oarecum abstractă, proiectul devenirii umane la un moment dat, într-o societate dată. Idealul educativ este o instanţă valorică din care iradiază norme, principii, strategii, scopuri şi obiective determinate, care direcţionează procesul de formare a tinerei generaţii. Cum scria Constantin Narly (1995, p. 94), „idealul nu este numai polul spre care tinde orice înrâurire educativă, ci este în acelaşi timp prisma, este luneta prin care noi privim şi concepem întreaga realitate pedagogică aşa cum ne apare în marile ei probleme".

Idealul educativ, în sine, nu este funcţional decât în măsura în care permite o „traducere" în secvenţe deziderabile sau normative, prin redimensionări şi „concretizări" la realităţile şi situaţiile educaţionale. Din cauza gradului înalt de generalitate, idealul educativ poate deveni, uneori, inoperant, frizând utopicul (de pildă, pretenţia de a forma „omul total", în anumite circumstanţe istorice), şi acest lucru se întâmplă deoarece idealul educativ nu se decantează „natural", în spaţiul specific al activităţilor educative, ci se „decretează", din exterior – uneori cu emfază –, din partea unor instanţe politice, de pildă. Aşa se face că idealurile educaţionale sunt expuse conjuncturilor istorice, conţin o doză importantă de „irealitate", *mai mult se declamă, decât se înfăptuiesc.*

Pe de altă parte, idealul însuşi, prin raportare la dinamica realităţii, poate conduce la aporii sau blocaje, la tensiuni sau situaţii de criză, inclusiv la nivel social. „Deşi unitatea sistemică a idealului presupune coparticiparea tuturor dimensiunilor lui, indivizii şi grupurile – ca iniţiatori şi beneficiari ai idealului – supraliciteazǎ rolurile componentelor sociale, psihologice şi pedagogice ale acestuia, negând sau neglijând tocmai dimensiunea morală, care atestă autenticitatea şi valoarea de ideal.” (Stan, 2003, p. 294) Consecvenţa etică a idealului, pe linia valorilor fundamentale ale umanităţii, devine un criteriu al temeiniciei şi validităţii lui. Nu trebuie însă trasă concluzia că fiinţarea idealurilor educative este iluzorie sau că acestea nu ar avea nici un rol. Dimpotrivă, idealul educativ determină şi forţează realităţile educative să urmeze un anumit traseu valoric, filtrează – selectiv – o serie de imperative supraordonate, ghidează şi legitimează axiologic strategii educative, sancţionează trasee periferice sau rezultate educaţionale catastrofice.

Funcţia idealului este potenţată şi de faptul că idealul educaţiei nu este un model standard, impus o dată pentru totdeauna, ci un model dinamic ce permite redimensionări în funcţie de câmpul de posibilităţi în care are loc educaţia. De altfel, un ideal educaţional ar trebui să se caracterizeze prin trei dimensiuni (*cf.* Nicola, 1993, pp. 69-70):

- *dimensiunea socială* (să fie congruent sau coextensiv unor cerinţe sociale);
- *dimensiunea psihologică* (să răspundă nevoilor şi posibilităţilor indivizilor; nu trebuie să fie cu mult peste „putinţa” oamenilor);
- *dimensiunea pedagogică* (să permită o transpunere practică în plan instructiv-educativ).

Cât priveşte nivelurile de la care vom porni în fixarea unui ideal pedagogic, acestea ar putea fi, după unii pedagogi (Nicolescu, 1995, p. 24), următoarele:

- determinarea socială (tipul şi esenţa societăţii);
- modelul dezvoltării ideale a personalităţii istoriceşte determinat;
- valorile fundamentale ale lumii contemporane (democraţia, umanismul, civismul, toleranţa, respectarea drepturilor omului etc.);
- tradiţiile culturale, valorile naţionale întemeiate istoric.

Idealul educaţional şi finalităţile sistemului românesc de învăţământ reprezintă un set de aserţiuni de politică educaţională care consemnează la nivel normativ profilul de personalitate dezirabil la absolvenţii sistemului, în perspectiva evoluţiei societăţii româneşti. Acestea au un rol reglator, ele constituind un sistem de referinţă în elaborarea *Curriculumului naţional*. Idealul şcolii prezente apare explicitat în articolele 2 şi 4 ale Legii Educaţiei Naţionale din 2011, în felul următor:

„Art. 2, alin. (3): Idealul educaţional al şcolii româneşti constă în dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, în formarea personalităţii autonome şi în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea şi dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetăţenească activă în societate, pentru incluziune socială şi pentru angajare pe piaţa muncii.

Art. 4: Educaţia şi formarea profesională a copiilor, a tinerilor şi a adulţilor au ca finalitate principală formarea competenţelor, înţelese ca ansamblu multifuncţional şi transferabil de cunoştinţe, deprinderi/abilităţi şi aptitudini, necesare pentru:

a) împlinirea şi dezvoltarea personală, prin realizarea propriilor obiective în viaţă, conform intereselor şi aspiraţiilor fiecăruia şi dorinţei de a învăţa pe tot parcursul vieţii;
b) integrarea socială şi participarea cetăţenească activă în societate;

c) ocuparea unui loc de muncă şi participarea la funcţionarea şi dezvoltarea unei economii durabile ;
d) formarea unei concepţii de viaţă bazate pe valorile umaniste şi ştiinţifice, pe cultura naţională şi universală şi pe stimularea dialogului intercultural ;
e) educarea în spiritul demnităţii, toleranţei şi respectării drepturilor şi libertăţilor fundamentale ale omului ;
f) cultivarea sensibilităţii faţă de problematica umană, faţă de valorile moral-civice şi a respectului pentru natură şi mediul înconjurător natural, social şi cultural".

Principiile care ghidează structurarea şi funcţionarea sistemului de învăţământ sunt explicitate în articolul 3, acestea fiind :

„a) principiul echităţii – în baza căruia accesul la învăţare se realizează fără discriminare ;
b) principiul calităţii – în baza căruia activităţile de învăţământ se raportează la standarde de referinţă şi la bune practici naţionale şi internaţionale ;
c) principiul relevanţei – în baza căruia educaţia răspunde nevoilor de dezvoltare personală şi social-economice ;
d) principiul eficienţei – în baza căruia se urmăreşte obţinerea de rezultate educaţionale maxime, prin gestionarea resurselor existente ;
e) principiul descentralizării – în baza căruia deciziile principale se iau de către actorii implicaţi direct în proces ;
f) principiul răspunderii publice – în baza căruia unităţile şi instituţiile de învăţământ răspund public de performanţele lor ;
g) principiul garantării identităţii culturale a tuturor cetăţenilor români şi dialogului intercultural ;
h) principiul asumării, promovării şi păstrării identităţii naţionale şi a valorilor culturale ale poporului român ;
i) principiul recunoaşterii şi garantării drepturilor persoanelor aparţinând minorităţilor naţionale, dreptul la păstrarea, la dezvoltarea şi la exprimarea identităţii lor etnice, culturale, lingvistice şi religioase ;
j) principiul asigurării egalităţii de şanse ;
k) principiul autonomiei universitare ;
l) principiul libertăţii academice ;
m) principiul transparenţei – concretizat în asigurarea vizibilităţii totale a deciziei şi a rezultatelor, prin comunicarea periodică şi adecvată a acestora ;
n) principiul libertăţii de gândire şi al independenţei faţă de ideologii, dogme religioase şi doctrine politice ;
o) principiul incluziunii sociale ;
p) principiul centrării educaţiei pe beneficiarii acesteia ;
q) principiul participării şi responsabilităţii părinţilor ;
r) principiul promovării educaţiei pentru sănătate, inclusiv prin educaţia fizică şi prin practicarea activităţilor sportive ;
s) principiul organizării învăţământului confesional potrivit cerinţelor specifice fiecărui cult recunoscut ;
t) principiul fundamentării deciziilor pe dialog şi consultare ;
u) principiul respectării dreptului la opinie al elevului/studentului ca beneficiar direct al sistemului de învăţământ".

Scopul educaţiei. Este o ipostază a finalităţii educaţiei care realizează acordul între idealul educaţional şi obiectivele sale, atunci când el este pertinent sau poate sta în locul idealului, când acesta este supradimensionat axiologic sau inadecvat, iluzoriu, utopic. Scopul educaţiei este o finalitate secretată de înseşi acţiunile didactice, este adecvat acestora şi vehiculează secvenţe ale modelului de personalitate umană, aşa cum pot fi ele realizate în practica instructiv-educativă. Scopul vizează finalitatea unei acţiuni educaţionale bine determinate. Dacă idealul educativ este general şi unitar, scopurile care (eventual) îl detaliază sunt variate, multiple, datorită relativizării acestora la diversitatea situaţiilor educative. Putem identifica, astfel, scopul unei lecţii, al unei teme, al unui exerciţiu, al unei laturi a educaţiei etc. Este de dorit ca între ideal şi scop să se stabilească o relaţie de continuitate şi adecvare. Dar realitatea, uneori, contravine acestei exigenţe. De pildă, s-a putut observa o anumită discontinuitate între idealul formării „omului nou", al „personalităţii socialiste multilateral dezvoltate" şi scopurile fixate la lecţii de învăţători şi profesori, care erau disjuncte sau chiar contrastau cu idealul „fixat" de factorii decizionali. De aceea, postulăm o oarecare autonomie a scopurilor în raport cu idealul educativ. Mai tot timpul, scopurile fixate de cei „de jos" erau consonante cu valorile pedagogice autentice şi alese cu profesionalism şi responsabilitate. Într-o societate normală, scopurile trebuie să detalieze conţinutul idealului educaţional. Dar cum normalitatea este discutabilă, e bine să avem în vedere un evantai mai larg de posibilităţi.

Obiectivul educaţional. Este ipostaza cea mai „concretă" a finalităţilor şi desemnează tipul de schimbări pe care procesul de învăţământ sau cel din alt sistem educativ îl aşteaptă şi/sau îl realizează. Întotdeauna, obiectivele educaţionale se referă la achiziţii de încorporat, redate în termeni de comportamente concrete, vizibile, măsurabile şi exprimabile. Dacă scopul educativ vizează evoluţii şi schimbări mai extinse din punct de vedere cognitiv, afectiv, comportamental, obiectivele educaţionale au în vedere achiziţii concrete, detectabile, observabile în mod direct. Obiectivele educaţionale se deduc din scopurile educaţiei. Desigur că obiectivele poartă pecetea idealului educativ existent la un moment dat; ele sunt „colorate" de această idealitate. Însă determinarea nu este atât de puternică încât obiectivele să fie extrase direct din idealul educaţional. După cum am sugerat, idealul proferat la un moment dat poate fi pus în discuţie. Idealul poate fi remaniat sau revitalizat de „jos" în „sus", de la obiective – prin scopuri – către ideal, printr-un proces de epurări şi decantări valorice, de intercondiţionări reciproce, care să conducă la o creştere calitativă, de adecvaţie şi „realism" ale acestuia. După cum şi obiectivele sau scopurile recuperează sau „traduc" secvenţe mai mari sau mai mici ale idealului educaţional. Sensurile de deplasare pe axa finalităţilor se pot schimba în funcţie de realităţi şi conjuncturi socioistorice. Sunt importante însă menţinerea unui echilibru funcţional şi realizarea unei contaminări permanente cu valori, dinspre finalitatea ce le polarizează mai întâi către celelalte.

Raportate la influenţele manifestate asupra tuturor componentelor strategiei didactice, obiectivele educaţionale pot exercita mai multe funcţii (*cf.* Potolea, 1988, pp. 139-142):

a) *Funcţia de orientare axiologică.* Prin chiar avansarea (explicitarea) acestor obiective, se realizează o orientare a elevilor către valori educaţionale dezirabile. Ceea ce se doreşte de la elevi nu este arbitrar. Ceea ce este indicat înseamnă că e preferat, că se situează într-un anumit rang valoric. Pretinzând unele comportamente din partea elevilor, implicit se comunică faptul că aceste achiziţii sunt valoroase şi importante pentru existenţa lor.

b) *Funcţia de anticipare a rezultatelor educaţiei*. Orice obiectiv va anticipa o realitate care încă nu există. Proiectarea obiectivelor se poate realiza la diferite niveluri de generalitate şi rigoare, prin indicarea capacităţilor şi performanţelor dorite. Obiectivul trebuie să treacă de la formulări generale la obiective specifice, concepute sub forma unor rezultate concrete, a căror manifestare să fie testabilă după o perioadă convenabilă de timp.
c) *Funcţia evaluativă*. Se ştie că evaluarea randamentului şcolar se realizează pornind de la anumite repere. Calitatea obiectivelor, claritatea enunţării şi concretizarea lor sunt condiţii esenţiale pentru validitatea şi fidelitatea evaluării şi aprecierii şcolare. Odată cu proiectarea obiectivelor, profesorii vor concepe şi tehnicile de evaluare, adică felul în care vor şti dacă ceea ce trebuie realizat va fi realizat. Obiectivul educaţional fixează nu numai reuşita, ci şi criteriul de măsurare a acelei reuşite.
d) *Funcţia de organizare şi (auto)reglare a proceselor didactice*. Obiectivele intervin în procesele didactice ca instanţe sau criterii referenţiale, pentru dirijarea acţiunii de predare şi învăţare. Ele sunt implicate în proiectarea, desfăşurarea şi evaluarea proceselor educative, având un rol însemnat în controlul şi autoreglarea acţiunilor instructiv-formative.

Unii autori clasifică obiectivele în două grupe: obiective ale formării şi obiective ale învăţării (Seguin, 1991, p. 31). Primele sunt scopuri de atins exprimate în termeni de cunoştinţe, competenţe şi atitudini indicate ca fiind necesare într-o situaţie dată. De pildă, la nivelul învăţământului primar şi secundar, se cer a fi realizate următoarele obiective:

- dezvoltarea competenţelor de citire, scriere şi comunicare orală pentru a continua studiul şcolar şi pentru a face faţă situaţiilor de zi cu zi;
- stimularea dezvoltării gândirii logice, a capacităţilor de abstractizare şi generalizare;
- dezvoltarea atitudinilor pozitive şi a capacităţilor creative în materie de activităţi cultural-artistice;
- conştientizarea copiilor în legătură cu realităţile lumii înconjurătoare din punct de vedere istoric, social, economic;
- cunoaşterea şi înţelegerea rolului important al ştiinţelor şi tehnologiilor pentru progresul omenirii, simultan cu necesitatea spiritualizării omului prin intermediul valorilor culturale autentice.

Obiectivele de învăţare se exprimă în termeni de achiziţii concrete în situaţii educative organizate. Acestea se referă la diferite discipline de învăţământ. De pildă, la matematică, pot fi prescrise următoarele obiective:

- elevii să opereze cu unităţi ale sistemului metric;
- elevii să construiască diferite figuri geometrice;
- elevii să rezolve o ecuaţie de gradul I cu o necunoscută.

Finalităţile educaţiei – ca unităţi dinamice dintre ideal, scop şi obiective – sunt rezultate ale unor opţiuni mereu în mutaţie şi, ca atare, ele nu pot fi prescrise o dată pentru totdeauna. Ele trebuie să permită deschideri faţă de valori variate, înnoite, care să dinamizeze atât individul, cât şi societatea. Climatul axiologic se pare că alimentează consistent finalităţile educaţiei, imprimându-le o dinamică specifică şi o importanţă considerabilă. „Câtă vreme aceste valori nu sunt recunoscute, explicate, apărate, dar şi criticate, ambiguitatea (voluntară sau nu) grevează procesul educativ. De aici trebuie să plecăm şi aici

trebuie să revenim întotdeauna. De aceea, oricare ar fi nivelul la care el lucrează la un moment dat (obiectiv intermediar, obiectiv operaţional etc.), educatorul şi, cât mai repede posibil, *learner*-ul ar trebui, în orice împrejurare care cere o decizie, să îşi pună din nou problema compatibilităţii şi a coerenţei cu finalităţile, cu scopurile şi valorile care delimitează nivelul respectiv." (De Landsheere, 1979, p. 255)

Ca valori fundamentale, finalităţile educaţiei, sub aspectul priorităţilor, suportă anumite transformări. Dacă, în mod tradiţional, obiectivele erau centrate pe asimilarea cunoştinţelor, astăzi a devenit tot mai pregnant necesară adoptarea unei alte ierarhii care să vizeze – în primul rând – formarea unor atitudini şi capacităţi spirituale, apoi dobândirea de priceperi şi deprinderi, după care urmează asimilarea de cunoştinţe (*cf.* Rassekh, Văideanu, 1987, pp. 148-149). Noua triadă a obiectivelor vine în întâmpinarea imunizării individului în faţa enormei mase informaţionale şi în sprijinul dobândirii autonomiei intelectuale şi spirituale a persoanei.

3. Finalităţile pe cicluri curriculare

Reformarea conţinuturilor şcolii româneşti a adus în atenţie o specificare a finalităţilor pe cicluri sau etape ale educaţiei instituţionalizate (*cf. Curriculum naţional...*, 1998). *Ciclurile curriculare* reprezintă periodizări ale şcolarităţii care au în comun obiective specifice şi grupează mai mulţi ani de studiu ce aparţin unor niveluri şcolare diferite. Documentele actuale de politică şcolară evidenţiază faptul că aceste periodizări ale şcolarităţii se suprapun peste structura formală a sistemului de învăţământ, cu scopul de a *focaliza obiectivul major* al fiecărei etape şcolare şi de a regla procesul de învăţământ prin intervenţii de natură curriculară.

Ciclurile curriculare apar schematizate în următorul tabel:

Vârsta	Treapta de învăţământ	Clase	Finalităţi
19	Liceu teoretic, tehnologic, vocaţional Şcoala profesională Şcoala de ucenici	XIII	Specializare
18		XII	
17		XI	Aprofundare
16		X	
15		IX	Observare şi orientare
14	Învăţământ gimnazial	VIII	Observare şi orientare
13		VII	
12		VI	Dezvoltare
11		V	
10	Învăţământ primar	IV	
9		III	
8		II	Achiziţii fundamentale
7		I	
6	Învăţământ preşcolar	Anul pregătitor	
5			
4			
3			

Introducerea ciclurilor curriculare facilitează apariţia unor:

- modificări în planurile de învăţământ, privind:
  - gruparea obiectelor de studiu;
  - momentul introducerii în planurile-cadru a anumitor discipline;
  - ponderea disciplinelor în economia planurilor;
- modificări conceptuale la nivelul programelor şi al manualelor şcolare;
- modificări de strategie didactică (condiţionate de regândirea formării iniţiale şi continue a profesorilor).

Fiecare ciclu curricular vine cu un set *coerent de obiective de învăţare*, care sugerează ceea ce ar trebui să atingă elevii la capătul unei anumite etape a parcursului şcolar. Prin natura şi dozarea obiectivelor, ciclurile curriculare conferă diferitelor etape ale şcolarităţii o serie de *dominante* ce se reflectă în alcătuirea programelor şcolare, dar şi a manualelor aferente instruirii.

Introducerea ciclurilor curriculare vizează următoarele efecte:

- crearea continuităţii la trecerea de la o treaptă de şcolaritate la alta (grădiniţă – învăţământ primar, învăţământ primar – gimnaziu, gimnaziu – liceu) prin:
  1. transferul de metode;
  2. stabilirea de conexiuni explicite la nivelul curriculumului.
- crearea premiselor necesare pentru extinderea şcolarităţii către vârstele de 6 şi 16 ani;
- construirea unei structuri a sistemului de învăţământ mai bine corelate cu vârstele psihologice.

Obiectivele ciclurilor curriculare sunt specificate după cum urmează:

Ciclul curricular al achiziţiilor fundamentale (grupa pregătitoare a grădiniţei – acolo unde există –, urmată de clasele I şi a II-a) are ca obiective majore acomodarea la cerinţele sistemului şcolar şi alfabetizarea iniţială. Acest ciclu curricular vizează:

- asimilarea elementelor de bază ale principalelor limbaje convenţionale (scris, citit, calcul aritmetic);
- stimularea copilului în vederea perceperii, cunoaşterii şi stăpânirii mediului apropiat;
- stimularea potenţialului creativ al copilului, a intuiţiei şi a imaginaţiei acestuia;
- formarea motivării pentru învăţare, înţeleasă ca o activitate socială.

Ciclul curricular de dezvoltare (clasele III-VI) are ca obiectiv major formarea capacităţilor de bază necesare pentru continuarea studiilor. Ciclul de dezvoltare vizează:

- dezvoltarea achiziţiilor lingvistice şi încurajarea folosirii limbii române, a limbii materne şi a limbilor străine pentru exprimarea în situaţii variate de comunicare;
- dezvoltarea unei gândiri structurate şi a competenţei de a aplica în practică rezolvarea de probleme;
- familiarizarea cu o abordare pluridisciplinară a domeniilor cunoaşterii;
- constituirea unui set de valori consonante cu o societate democratică şi pluralistă;
- încurajarea talentului, experienţei şi expresiei în diferite forme de artă;
- formarea responsabilităţii pentru propria dezvoltare şi sănătate;
- formarea unei atitudini responsabile faţă de mediu.

Ciclul curricular de observare şi orientare (clasele VII-IX) are ca obiectiv major orientarea în vederea optimizării opţiunii şcolare şi profesionale ulterioare. El vizează:

- descoperirea de către elev a propriilor afinităţi, aspiraţii şi valori în scopul construirii unei imagini de sine pozitive;
- formarea capacităţii de analiză a setului de competenţe dobândite prin învăţare în scopul orientării spre o anumită carieră profesională;
- dezvoltarea capacităţii de a comunica, inclusiv prin folosirea diferitelor limbaje specializate;
- dezvoltarea gândirii autonome şi a responsabilităţii faţă de integrarea în mediul social.

Ciclul curricular de aprofundare are ca obiectiv major adâncirea studiului în profilul şi specializarea alese, asigurând, în acelaşi timp, o pregătire generală pe baza opţiunilor din celelalte arii curriculare. Acesta vizează:

- dezvoltarea competenţelor cognitive ce permit relaţionarea informaţiilor din domenii înrudite ale cunoaşterii;
- dezvoltarea competenţelor socioculturale ce permit integrarea activă în diferite grupuri sociale;
- formarea unei atitudini pozitive şi responsabile faţă de acţiunile personale cu impact asupra mediului social;
- exersarea imaginaţiei şi a creativităţii ca surse ale unei vieţi personale şi sociale de calitate.

Ciclul curricular de specializare are ca obiectiv major pregătirea în vederea integrării eficiente în învăţământul universitar de profil sau pe piaţa muncii. Acesta vizează:

- dobândirea încrederii în sine şi construirea unei imagini pozitive asupra reuşitei personale;
- luarea unor decizii adecvate în contextul mobilităţii condiţiilor sociale şi profesionale;
- înţelegerea şi utilizarea modelelor de funcţionare a societăţii şi de schimbare socială.

Un alt concept cu o încărcare semantică ce aminteşte de ţinta sau finalitatea sistemului de învăţământ este cel de *profil de formare a absolventului de învăţământ obligatoriu*. *Profilul de formare* reprezintă o componentă reglatoare a *Curriculumului naţional*. Acesta descrie aşteptările faţă de absolvenţii învăţământului obligatoriu şi se fundamentează pe cerinţele sociale exprimate în legi şi în alte documente de politică educaţională, precum şi pe caracteristicile psihopedagogice ale elevilor. Acest profil fiinţează ca o schiţă, ca un model posibil de atins pe care practicienii educaţiei îl pot concretiza. Capacităţile, atitudinile şi valorile vizate de profilul de formare au un caracter transdisciplinar şi definesc rezultatele învăţării urmărite prin aplicarea noului curriculum. Astfel, absolvenţii învăţământului general şi obligatoriu ar trebui:

1. *să demonstreze gândire creativă*, prin:
   - utilizarea, evaluarea şi ameliorarea permanentă ale unor strategii proprii pentru rezolvarea de probleme;
   - elaborarea unor modele de acţiune şi de luare a deciziilor adecvate într-o lume dinamică;
   - formarea şi utilizarea unor deprinderi de judecată critică;
   - folosirea unor tehnici de argumentare variate în contexte sociale diferite.

2. *să folosească diverse modalităţi de comunicare în situaţii reale*, prin:
 - dobândirea deprinderilor specifice achiziţiilor fundamentale (citit, scris, calcul aritmetic) şi aplicarea lor efectivă în procesul comunicării;
 - formarea şi utilizarea deprinderilor de comunicare socială, verbală şi nonverbală;
 - cunoaşterea şi utilizarea eficientă şi corectă a codurilor, limbajelor şi convenţiilor aparţinând terminologiei diferitelor domenii ale cunoaşterii.
3. *să înţeleagă sensul apartenenţei la diverse tipuri de comunităţi*, prin:
 - participarea la viaţa socială a clasei, a şcolii şi a comunităţii locale din care fac parte;
 - identificarea drepturilor şi responsabilităţilor care le revin în calitate de cetăţeni ai României şi reflecţia asupra acestora;
 - înţelegerea şi evaluarea interdependenţelor dintre identitate şi alteritate, dintre local şi naţional, dintre naţional şi global.
4. *să demonstreze capacitate de adaptare la situaţii diferite*, prin:
 - folosirea unei varietăţi de limbaje şi de instrumente pentru a transmite idei, experienţe şi sentimente;
 - cunoaşterea diverselor roluri sociale şi a implicaţiilor acestora asupra vieţii cotidiene;
 - demonstrarea capacităţii de a lucra în echipă, respectând opiniile fiecăruia;
 - exprimarea voinţei de a urmări un ţel prin mijloace diferite.
5. *să contribuie la construirea unei vieţi de calitate*, prin:
 - dezvoltarea unor atitudini pozitive faţă de sine şi faţă de semeni: toleranţă, responsabilitate, rigoare etc.;
 - formarea şi exprimarea opţiunii pentru o viaţă sănătoasă şi echilibrată;
 - acceptarea şi promovarea unui mediu natural propice vieţii;
 - cunoaşterea şi respectarea drepturilor fundamentale ale omului;
 - formularea unor judecăţi estetice privind diferite aspecte ale realităţii naturale şi sociale;
 - formarea unei sensibilităţi deschise spre valorile estetice şi artistice.
6. *să înţeleagă şi să utilizeze tehnologiile în mod adecvat*, prin:
 - folosirea de idei, modele şi teorii diverse pentru a investiga şi a descrie procesele naturale şi sociale;
 - folosirea echipamentelor informatice în calitatea lor de instrumente ale comunicării;
 - cunoaşterea şi utilizarea tehnologiilor întâlnite în viaţa cotidiană;
 - înţelegerea consecinţelor etice ale dezvoltării ştiinţei şi tehnologiei asupra omului şi mediului.
7. *să-şi dezvolte capacităţile de investigare şi să-şi valorizeze propria experienţă*, prin:
 - dezvoltarea unei metodologii de muncă intelectuală şi a capacităţii de explorare a realităţii înconjurătoare;
 - dobândirea unei culturi a efortului fizic şi intelectual, ca expresie a dorinţei de realizare personală şi socială.
8. *să-şi construiască un set de valori individuale şi sociale şi să-şi orienteze comportamentul şi cariera în funcţie de acestea*, prin:
 - demonstrarea competenţei de a susţine propriile opţiuni;
 - înţelegerea modului în care mediul social şi cultural (familia, normele sociale, codurile lingvistice, tradiţiile istorice etc.) influenţează ideile şi comportamentele proprii, precum şi pe ale altora;
 - cunoaşterea şi analiza oportunităţilor oferite de diferite filiere vocaţionale, în funcţie de aptitudinile individuale;
 - realizarea unor planuri personale de acţiune şi motivarea pentru învăţarea continuă.

4. Clasificarea şi operaţionalizarea obiectivelor pedagogice

Pentru a deveni funcţionale, dar şi din raţiuni strict teoretice, obiectivele au fost delimitate şi clasificate în mai multe grupe. Astfel, în funcţie de *domeniul la care se referă*, analiştii au propus o triplă compartimentare : *obiective cognitive* (care se referă la transmiterea şi asimilarea cunoştinţelor), *obiective afective* (ce vizează formarea convingerilor, sentimentelor, atitudinilor) şi *obiective psihomotorii* (centrate pe formarea unor conduite şi operaţii manuale).

Fără a intra în prea multe subtilităţi analitice, vom evoca cea mai cunoscută taxonomie a obiectivelor (referitoare la primele două clase), avansată de B.S. Bloom şi colaboratorii săi (Bloom, 1977). Astfel, taxonomia obiectivelor cognitive se ordonează după un criteriu structural, cel al complexităţii crescânde, şi cuprinde următoarele categorii : cunoaşterea, înţelegerea, aplicarea, analiza, sinteza şi evaluarea. Taxonomia obiectivelor afective – poate cea mai discutată categorie a finalităţilor – cuprinde, după Krathwohl şi Bloom, următoarele categorii sau etape în achiziţionarea unor atitudini, valori, interese etc. : receptarea (participarea), răspunsul (reacţia), aprecierea (evaluarea), organizarea, caracterizarea prin apreciere sau printr-un complex de aprecieri. În ce priveşte taxonomia obiectivelor din domeniul psihomotor, exemplificăm cu sugestiile lui A.J. Harrow (vezi Noveanu [coord.], 1977, p. 61), care explicitează următoarele categorii : mişcările reflexe, mişcările naturale sau fundamentale, capacităţile perceptive, capacităţile fizice, deprinderile motrice şi comunicarea nonverbală.

Un al doilea criteriu de diferenţiere a obiectivelor îl constituie nivelul de generalitate/ concreteţe (*cf.* De Landsheere, 1979), în conformitate cu care se pot degaja trei clase de obiective : *generale*, *medii* şi *particulare*. Obiectivele generale au un caracter global, abstract şi se referă la o anumită latură a educaţiei. Obiectivele medii sunt finalităţi privitoare la discipline şcolare, particularităţi de vârstă ale educaţilor etc. Cele particulare se referă la performanţe concrete, care se stabilesc prin prelucrarea materiei de studiu, pornind de la programa şcolară şi de la manual. Acestea sunt sarcini concrete care se vor finaliza în comportamente vizibile, măsurabile.

Un alt criteriu ar putea fi durata de realizare (*cf.* Ionescu, 2000, p. 45), care generează obiective pe termen lung, pe termen mediu şi pe termen scurt. Din punctul de vedere al rezultatului aşteptat, obiectivele pot fi centrate pe performanţă şi centrate pe capacităţi şi atitudini.

O mare importanţă în practica instructiv-educativă o prezintă alegerea şi explicitarea obiectivelor educaţionale. Din acest punct de vedere, merită să medităm mai mult asupra a două exigenţe :

a) regândirea unor priorităţi cu privire la fixarea obiectivelor (astfel, astăzi se justifică o deplasare a obiectivelor către achiziţii ce asigură învăţarea învăţării şi dobândirea autonomiei intelectuale şi spirituale, *cf.* Văideanu, 1988, p. 82) ;
b) exprimarea corectă a obiectivelor.

Al doilea aspect îl constituie ceea ce s-a încetăţenit deja prin denumirea de *operaţionalizarea obiectivelor*. A operaţionaliza un obiectiv înseamnă a identifica o sarcină educativă şi a o explicita verbal în mod corespunzător. Un obiectiv este operaţionalizat atunci când :

a) s-a delimitat o secvenţă comportamentală observabilă care poate fi evaluată ;
b) s-a enunţat în mod comprehensiv respectiva sarcină.

Modelele practice de operaţionalizare diferă de la un autor la altul. Prin coroborarea mai multor sugestii, vom propune următorul evantai de condiţii, ce se cer a fi respectate în procesul de dimensionare şi formulare a obiectivelor:

- obiectivul vizează activitatea elevilor, şi nu a profesorului;
- obiectivul trebuie să fie în principiu realizabil, să corespundă particularităţilor de vârstă, experienţei anterioare a elevilor etc.;
- obiectivul va descrie comportamente observabile, şi nu acţiuni sau procese psihice interne;
- obiectivul operaţional desemnează un rezultat imediat al instruirii, şi nu unul de perspectivă, neidentificat în timp şi spaţiu;
- în obiectiv se vor enunţa atât condiţiile de realizare a sarcinilor, cât şi criteriul performanţei, al realizării acestora;
- exprimarea comportamentelor preconizate de obiectiv se va face prin apelul la „verbe de acţiune": a recunoaşte, a identifica, a utiliza, a aplica, a distinge, a reda, a produce, a proiecta, a rezolva, a propune etc.;
- fiecare obiectiv va viza o operaţie singulară, şi nu un comportament compozit, greu de analizat şi evaluat;
- obiectivele nu se vor repeta prin reformulări diferite; ele trebuie să fie unice, congruente logic şi valide axiologic.

Operaţionalizarea poate fi realizată prin indicarea reuşitei sau prestaţiei minimale (dar pot exista şi alte standarde valorice, în funcţie de conţinutul disciplinei, nivelul unei clase sau al unui elev). Astfel, prestaţia minimală poate viza:

- limita temporală (durata până la apariţia comportamentului menţionat de obiectiv);
- limita numerică (numărul minim sau procentajul de conduite preconizate);
- limita de exactitate (gradul de exactitate a efectuării unei operaţii, a unei estimări, a unei măsurări etc.).

Exprimarea unui obiectiv se poate realiza după următorul algoritm interogativ (între paranteze, vom exemplifica un virtual obiectiv la disciplina Fizică):

- Cine va produce comportamentul dorit? (*Elevul...*)
- Ce comportament observabil va dovedi că obiectivul este atins? (*... trebuie să construiască...*)
- Care este produsul sau performanţa obţinută? (*... un aparat de radio cu tranzistori...*)
- În ce condiţii va avea loc comportamentul preconizat? (*... căutând de unul singur, după schema dată, piesele la magazin...*)
- În temeiul căror criterii ajungem la concluzia că produsul este satisfăcător? (*... astfel încât radioul să capteze cel puţin două posturi pe unde medii şi cinci posturi pe unde ultrascurte*).

Cele mai dese greşeli în formularea obiectivelor au loc prin (*cf.* Ionescu, 2000, p. 57):

- confundarea obiectivelor cu programa, respectiv cu temele care trebuie însuşite;
- confundarea obiectivului cu ceea ce profesorul are intenţia să facă;
- includerea a mai mult de un obiectiv în formularea rezultatului unei învăţări;
- formularea obiectivelor în termeni de proces, adică ce să facă elevul pentru a ajunge la un rezultat, în loc de formularea în termeni de produs, adică ceea ce trebuie să demonstreze că trebuie să facă.

Trebuie făcută observaţia că unele comportamente, dobândite în şcoală, sunt dificil de surprins în obiective operaţionalizate. De pildă, procesele afective nu pot fi întotdeauna observate, cu atât mai puţin măsurate. Pretenţia de a operaţionaliza orice obiectiv se loveşte de nişte praguri care nu pot fi depăşite. Nu este mai puţin adevărat că sunt şi situaţii, comportamente care nu pot fi anticipate, prefigurate, cerute explicit în practica didactică.

De regulă, una şi aceeaşi achiziţie a unui elev poate fi definită din unghiuri diferite de vedere (cognitiv, afectiv, psihomotor) sau la mai multe niveluri de generalitate. Ne putem întreba, de pildă, dacă deprinderea de a scrie litera *a* – la clasa I – ţine numai de o singură categorie a obiectivelor.

Un aspect care nu trebuie neglijat este cel referitor la posibilitatea operaţionalizării, care este variabilă şi ţine de specificul disciplinelor ce se predau în şcoală. Obiecte de învăţământ precum matematica, fizica, gramatica, chimia etc., care operează cu structuri algoritmice, sunt mai disponibile pentru obiectivele definite operaţional. La disciplinele ce cultivă creativitatea, atitudinile, convingerile etc., posibilităţile de operaţionalizare se diminuează. Valorile, de pildă, ţin de domeniul afectiv, al grupelor de obiective „care pun în relief un sentiment, o emoţie, o idee de acceptare sau de refuz. Obiectivele afective variază de la simpla luare în consideraţie a fenomenelor de alegere până la calităţile complexe, dar coerente, ale caracterului sau conştiinţei. Trecerea în revistă a intereselor, atitudinilor, aprecierilor, valorilor, emoţiilor şi a prejudecăţilor ne furnizează numeroase obiective de acest ordin (Krathwohl, Bloom, 1970, p. 7). Dacă am urma schema lui Krathwohl şi Bloom privind învăţarea afectivă, am depista următoarele etape :

- *receptarea* valorii care presupune trei subcategorii :
  - *conştiinţa*, când atenţia individului este atrasă de un stimul având conţinut valoric ;
  - *dorinţa de a primi*, acea stare a individului care sub influenţa stimulilor este pregătit să le acorde atenţia necesară ;
  - *atenţia dirijată sau preferenţială*, când individul însuşi caută stimulii valorici şi-i conştientizează.
- *răspunsul afectiv*, care cunoaşte şi el mai multe stratificări :
  - *asentimentul*, un răspuns propriu la aşteptări ;
  - *dorinţa de răspuns*, când elevul este din ce în ce mai atent la chemările interioare faţă de noii stimuli pe care-i caută ;
  - *satisfacţia răspunsului*, adică apariţia unui răspuns în plan emoţional.
- *valorizarea*, care descrie o interiorizare crescândă prin adoptarea unui comportament destul de coerent în următoarea succesiune :
  - *acceptarea unei valori* (dorinţa de a-şi dezvolta deprinderi specifice) ;
  - *preferinţa pentru o valoare* (căutarea mai degrabă a unei valori anume decât a altora) ;
  - *angajarea* (ajungerea la concluzia că valoarea respectivă este benefică şi îl ajută efectiv pe om).
- *organizarea*, respectiv aranjarea valorilor acceptate într-un sistem, ceea ce presupune :
  - *conceptualizarea valorii* (încercarea de a găsi în ce constă specificul unei norme valorice) ;
  - *organizarea unui sistem de valori* (de pildă, acceptarea religiei ca un sistem de valori primordiale, care prevalează asupra altor valori).
- *caracterizarea printr-o valoare sau un sistem de valori* – ultima etapă –, care se referă la accederea la un mod de a fi şi la o filosofie a vieţii şi care presupune alte două etape :

- *dispoziţia generalizată* (decriptarea şi interpretarea tuturor problemelor din punctul de vedere al valorii respective) ;
- *caracterizarea* (ajustarea şi închegarea unei filosofii existenţiale personale).

Identificarea tuturor etapelor invocate mai sus de către profesor devine foarte dificilă. Schema anterioară are un caracter mai mult orientativ, teoretic, şi mai puţin practic, de concretizare imediată, obligatorie.

Un cadru didactic, atunci când încearcă să operaţionalizeze obiective, trebuie să fie atent la o serie de capcane posibile :

- dacă ordonarea obiectivelor pe axa simplitate-complexitate este benefică pentru toţi elevii ;
- dacă nu cumva, la un moment dat, obiectivele devin acaparatoare, uitându-se finalităţile mai cuprinzătoare ;
- dacă prin operaţionalizarea excesivă nu se ajunge la o atomizare şi secvenţiere a comportamentelor, astfel încât acestea să nu mai posede nici o relevanţă didactică ;
- dacă din dorinţa exactităţii, în circumscrierea sarcinii, nu se ajunge la o artificializare a procesului instructiv-educativ ;
- dacă prin operaţionalizare se urmăresc doar conduitele interioare, uitându-se de conjugarea acestora cu forme sau expresii exterioare ;
- dacă se uită sau depreciază rezultatele neaşteptate şi imprevizibile ale învăţării, dar deosebit de relevante ;
- dacă nu cumva educaţia, riguros prescrisă prin obiective, nu conduce la manierism şi mecanizare în predare etc.

Aceste limitări virtuale nu trebuie să ne sperie, ci să ne facă să medităm mai profund la faptul că şi în didactică se poate aluneca într-un „-ism" care se cheamă... *didacticism*.

5. Noi tipologii de obiective. Legătura acestora cu cadrul tradiţional

Finalităţile educaţiei au fost redefinite de actualele documente care reglează reforma învăţământului. Sesizăm o relativă ruptură între carcasa conceptuală clasică şi cea livrată recent în gesticulaţiile de politică educaţională. Fenomenul nu trebuie să ne sperie, ci trebuie să-l luăm ca atare. În prezentele acte normative nu se mai face referire la scopuri şi obiective operaţionale. În acelaşi timp, nici operarea unor echivalări între aparatul conceptual clasic şi cel propus de forurile de decizie nu este prea uşor de realizat. Dar iată cum apar definite noile concepte (*Curriculum naţional...*, 1998).

Finalităţile se prezintă pe niveluri de şcolaritate (primar, gimnazial şi liceal) şi constituie o concretizare a finalităţilor sistemului de învăţământ pentru diversele niveluri ale acestuia. Ele descriu specificul fiecărui nivel de şcolaritate din perspectiva politicii educaţionale. Totodată reprezintă un sistem de referinţă atât pentru elaborarea programelor şcolare, cât şi pentru orientarea demersului didactic la clasă. Obiectivele invocate sunt numite obiective-cadru şi obiective de referinţă.

Obiectivele-cadru sunt obiective cu un grad ridicat de generalitate şi complexitate. Ele se referă la formarea unor capacităţi şi atitudini generate de specificul disciplinei şi sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu. Obiectivele-cadru au o structură comună pentru toate disciplinele aparţinând unei arii curriculare şi au rolul de a asigura coerenţa în cadrul acesteia.

Obiectivele de referinţă sunt obiective care specifică rezultatele aşteptate ale învăţării la finalul unui an de studiu şi urmăresc progresia în formarea de capacităţi şi achiziţia de cunoştinte ale elevului de la un an de studiu la altul.

Acest mod de a concepe obiectivele menţionate în programă par a avea următoarele avantaje :

- oferă o imagine sintetică asupra domeniului de cunoaştere modelat prin intermediul didacticii obiectului de învăţământ avut în vedere ;
- asigură evidenţierea unei dezvoltări progresive în achiziţia de competenţe de la un an de studiu la altul ;
- reprezintă un instrument conceptual care, utilizat corect la nivelul evaluării, oferă o hartă clară a evoluţiei capacităţilor copilului şi posibilitatea stimulării acelor deprinderi insuficient formate şi dezvoltate ;
- creează premisele pentru deplasarea accentelor în activitatea didactică de pe transmiterea de informaţii pe aspectele formative ale predării-învăţării.

Alături de obiective, în calitate de finalităţi, sunt explicitate şi alte rezultate ale învăţării, alte tipuri de achiziţii ca traduceri în fapte (conduite intelectuale, deprinderi, atitudini etc.) ale obiectivelor. Astfel, apare termenul „competenţe” în calitate de nou sistem de referinţă pentru stabilirea finalităţilor la nivelul ciclului liceal.

Competenţele reprezintă ansambluri structurate de cunoştinţe şi deprinderi dobândite prin învăţare ; acestea apar ca structuri operante cu ajutorul cărora se pot identifica şi rezolvă, în contexte diverse, probleme caracteristice unui anumit domeniu. Competenţele sunt de două feluri : competenţe generale şi competenţe specifice.

Competenţele generale se definesc la nivelul unei discipline de studiu şi se formează pe durata unui ciclu de învăţământ. Ele au un grad ridicat de generalitate şi complexitate şi au rolul de a orienta demersul didactic către achiziţiile finale dobândite de elev prin învăţare.

Competenţele specifice se definesc pe obiect de studiu şi se formează pe parcursul unui an şcolar. Ele sunt derivate din competenţele generale, reprezentând etape în dobândirea acestora. Competenţelor specifice li se asociază prin programă unităţi de conţinut.

În demersul de stabilire a competenţelor s-a considerat că soluţia se află la intersecţia dintre domeniul didactic (vizând ariile curriculare), domeniul socioeconomic (vizând pregătirea pentru piaţa muncii) şi domeniul de cunoaştere concretizat în şcoală printr-un obiect de studiu (descris psihologic prin modul de gândire specific expertului, în sensul cognitivist al termenului).

Dacă primele două aspecte sunt relativ uşor de acceptat, cel de-al treilea necesită câteva precizări : nu este vorba despre a dobândi acele cunoştinţe de care dispune expertul, ci de a *utiliza şi mobiliza, în contexte adaptate vârstei elevului şi nivelului de informaţii al acestuia, abilităţi similare celor ale specialistului*. Este vorba despre a manifesta *un comportament cognitiv specific unui domeniu*, şi nu de a acumula insule de *informaţii din cadrul domeniului*.

Pentru a asigura o marjă cât mai largă de acoperire a obiectelor de studiu, s-a pornit de la o diferenţiere cât mai fină a etapelor unui proces de învăţare. Astfel, s-au avut în vedere următoarele şase etape vizând structurarea operaţiilor mentale : *percepţie*, *interiorizare*, *construire de structuri mentale*, *transpunere în limbaj*, *acomodare internă*, *adaptare externă*.

Acestora le corespund categorii de competenţe organizate în jurul câtorva verbe definitorii, ce exprimă complexe de operaţii mentale :

a) *Receptare*, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaţionale :
   - identificarea de termeni, relaţii, procese ;
   - observarea unor fenomene, procese ;
   - perceperea unor relaţii, conexiuni ;
   - nominalizarea unor concepte ;
   - culegerea de date din surse variate ;
   - definirea unor concepte.

b) *Prelucrare primară* (a datelor), care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaţionale :
   - compararea unor date, stabilirea unor relaţii ;
   - calcularea unor rezultate parţiale ;
   - clasificări de date ;
   - reprezentarea unor date ;
   - sortarea, discriminarea ;
   - investigarea, descoperirea, explorarea ;
   - experimentarea.

c) *Algoritmizare*, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaţionale :
   - reducerea la o schemă sau model ;
   - anticiparea unor rezultate ;
   - reprezentarea datelor ;
   - remarcarea unor invarianţi ;
   - rezolvarea de probleme prin modelare şi algoritmizare.

d) *Exprimare*, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaţionale :
   - descrierea unor stări, sisteme, procese, fenomene ;
   - generarea de idei ;
   - argumentarea unor enunţuri ;
   - demonstrarea.

e) *Prelucrare secundară* (a rezultatelor), care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaţionale :
   - compararea unor rezultate, date de ieşire, concluzii ;
   - calcularea, evaluarea unor rezultate ;
   - interpretarea rezultatelor ;
   - analiza de situaţii ;
   - elaborarea de strategii ;
   - relaţionări între diferite tipuri de reprezentări, între reprezentare şi obiect.

f) *Transfer*, care poate fi concretizat prin următoarele concepte operaţionale :
   - aplicarea în alte domenii ;
   - generalizarea şi particularizarea ;
   - integrarea unor domenii ;
   - verificarea unor rezultate ;
   - optimizarea unor rezultate ;

- transpunerea într-o altă sferă ;
- negocierea ;
- realizarea de conexiuni între rezultate ;
- adaptarea şi adecvarea la context.

Competenţele generale ce se urmăresc a fi formate la elevi pe parcursul treptei liceale de şcolaritate, precum şi competenţele specifice fiecărui an de studiu, derivate din acestea, se stabilesc pornind de la modelul de generare prin gruparea categoriilor de concepte operaţionale în funcţie de dominantele avute în vedere.

Schimbarea cadrului conceptual este benefică şi se justifică. Este nevoie, din când în când să mai „scuturăm" conceptele, să le supunem la proba adevărului şi a faptelor. Schimbarea paradigmei de politică şcolară antrenează şi o modificare a termenilor, a „numirii" unor realităţi – de fapt aceleaşi realităţi didactice (aici apare o problemă : este oare suficient să schimbăm etichetele pentru a schimba realitatea ? Desigur, nu !).

Acceptăm noua realitate ca un fapt pozitiv. Ne permitem însă şi unele remarce. Ele pornesc nu din răutate, ci din dorinţa de a (ne) clarifica sau a-i pune şi pe alţii în situaţia de a medita. Constatăm că aceste orizonturi de aspiraţii (obiective-cadru, obiective de referinţă) au un caracter metadisciplinar, ele nu mai sunt legate de specificitatea obiectelor de studiu, că fiinţează ca repere integriste, globaliste, unificând, într-un fel, concreteţea conţinuturilor care se livrează la diferite discipline. Ne putem întreba cât de pertinente sunt aceste finalităţi, în măsura în care realizează doar o unificare „simbolică", pe linia aspiraţiilor, a „liniilor de fugă" care sunt greu reperabile, evanescente, de durată. Eu, ca dascăl, sunt interesat de conduite concrete, uşor identificabile, şi nu de conformaţii comportamentale „vaporoase", de altfel acceptabile, onorabile, dar care „sună" ca vechi lozinci, sloganuri, proiecţii vagi (iată şi exemple : „elevii să cunoască şi să valorifice...".

Obiectivul-cadru nu poate fi echivalat cu scopul (obiectivul fundamental) al unei discipline din cauza câmpurilor diferite de generalitate purtate de cele două concepte. Unul şi acelaşi obiectiv-cadru poate fi promulgat la două sau mai multe discipline. Este rău ? De bună seamă că nu, dar cum mai poate fi etalată particularitatea finalistă a unei discipline ? Contează numai ţinta către care tindem, nu şi calea concretă de a ajunge la ea ?

Iar în ce priveşte obiectivele de referinţă, acestea sunt corelative cu timpul (o dimensiune importantă, dar irelevantă faţă de tipologia şi conţinutul concret presupuse de obiective). Un obiectiv ar trebui să descrie o suită de conduite specifice, aşteptate de la elevi în urma integrării acestora într-o situaţie de învăţare. Apoi, pentru a deveni folositoare, operaţionale, ele ar trebui să fie coextensive cu sarcini concrete de învăţare, cu rezultate detectabile în comportamentele intelectuale şi afective ale elevilor. Numai că aceste obiective de referinţă planează la un nivel înalt de generalitate, presupun o specificare ambiguă, deschisă, relativ indeterminată. Cum să operezi, în predarea unei teme concrete, cu aşa ceva ? Este clar că obiectivul de referinţă nu-i tot una cu obiectivul operaţional. Excluderea explicită a conceptului din urmă (a obiectivului operaţional) conduce la mari aporii : prin ce concepte mai sunt surprinse achiziţiile concrete, efective, măsurabile ale elevilor ? Ori nu mai este nevoie de reperat aşa ceva ? Putem exclude din practica unităţii didactice (lecţia) aceste repere de la care se pleacă în proiectarea conţinuturilor particulare ? Care vor mai fi sistemele de referinţă în realizarea aprecierilor, evaluărilor, notărilor ? Nu cumva, din dorinţa de a ne centra pe procesul achizitiv, uităm rezultatul învăţării în chip definitiv ? Asimetria pe linia gradului de generalitate (conţinuturi

concrete – obiective generale) nu generează confuzie şi perplexitate atunci când se ajunge la proiectarea didactică a lecţiei ? Sau renunţăm definitiv la aceasta ?

Mai poate interveni, la nivelul percepţiei dascălilor, şi confuzia dintre unele ipostaze ale obiectivelor (obiectivele operaţionale) şi competenţele specifice. De regulă, când se introduc noi concepte didactice, se fac simultan şi referiri la vechile cadre de referinţă, indicându-se eventuale echivalări, diferenţe specifice, comparări, neutralizări sau înlăturări ale unor termeni etc. Se generează o relativă confuzie din cauza „coexistenţei" unor seturi conceptuale care pe alocuri se dovedesc fie incompatibile, fie identice din punctul de vedere al conţinuturilor purtate. Dificultatea constă în aceea că nu se spune nimic despre cadrul conceptual care a existat până la un moment dat. Oricât am dori să credem, acesta nu poate fi desfiinţat prin hotărâri sau decrete de politică educaţională. Conceptele cele mai pertinente din punct de vedere epistemologic rămân inerte şi neatinse de noile poziţionări ideologice.

6. Pedagogia centrată pe competenţe – între dezbateri epistemologice şi dileme practice

Problematica finalităţilor educaţiei suscită în continuare multe dispute şi poziţionări. Şi asta din cauză că acest caracter finalist al intervenţiei educative favorizează intruziuni din afara sistemului de învăţământ, manifestarea unor influenţe ideologice, politice sau pur şi simplu subiective, voluntariste. Prin intermediul finalităţilor, învăţământul poate fi direcţionat, perturbat, utilizat ca un instrument de „formatare" a persoanelor în sensul dorit de putere la un moment dat. Un învăţământ devine „orientat" atunci când ţintele sale devin pernicioase şi excedează perimetrul didactic, alţii fiind cei care le prefigurează în consens cu interese nespecifice, şi nu actorii „din interior" (corpul profesoral, părinţii, elevii), în cunoştinţă de cauză, deontologic şi profesionist.

Asistăm, în ultimul timp, la nivel discursiv, dar şi în gesticulaţiile de politică educaţională, la o retorică asupra competenţelor, în jurul cărora s-ar centra învăţământul modern, în contrasens cu cel tradiţional, centrat pe cunoştinţe. Pe scurt, marea „descoperire" constă în ideea că educaţia şcolară nu ar trebui să se mai bazeze pe îngurgitarea de cunoştinţe, pe memorarea mecanică a unor idei, ci pe formarea unor deprinderi, a unor comportamente vizibile în plan pragmatic. Ideea în sine nu este rea, după cum nici nouă nu este, dacă nu am asista la o confuzie de planuri în ceea ce priveşte finalităţile educaţiei şi la o demonizare a cunoştinţelor, a educaţiei ca efort, ca demers responsabil şi autoconştient.

Discuţiile asupra acestor probleme nu trebuie desconsiderate. Miza dezbaterii ar putea fi triplă :

- epistemologică, de clarificare conceptuală, de statornicire a unui cadru teoretic mai rafinat, mai apropiat de chemările prezentului ;
- praxiologică, metodologică, de reformare a practicii educaţionale în perspectiva calităţii, pornind de la noi modalităţi de generare a finalităţilor educative ;
- ocazie şi referenţial pentru regândirea politicilor educaţionale pe termen lung sau mediu (apare şi un risc : alunecarea într-o retorică sau modă pernicioasă).

Competenţa – concept integrator

Competenţa a devenit un termen de referinţă în dezvoltarea programelor de formare, educaţionale şi profesionale sau de reconversie profesională, în evaluarea produselor şi serviciilor educaţionale, în explicarea şi aprecierea unui registru variat de activităţi sociale, inclusiv a rezultatelor sistemului de învăţământ. Aproape tot ce înseamnă acţiune de formare a fost „rescris" din perspectiva noului concept.

S-ar putea identifica trei ipostaze ale „competenţei" : a) instrument al calităţii şi performanţei în activitatea profesională, socială etc. ; b) obiectiv al programelor de formare ; c) rezultat al învăţării.

a) *Competenţa ca instrument al calităţii şi performanţei*

Schimbările care s-au produs în conţinutul muncii, în dinamica profesiunilor pretind noi tipuri de abordări profesionale. Cunoştinţele, deprinderile sau capacităţile izolate nu mai pot face faţă provocărilor vieţii sau unei anumite profesii, fiind nevoie de o învăţare la nivel de competenţă. Tocmai această dinamică a schimbărilor socioprofesionale determină şi dinamica/modificarea competenţelor, continua reconsiderare a acestora. Pe de altă parte, schimbări se produc şi în aria învăţării ; elevul este confruntat cu o varietate de tipuri de probleme, de situaţii de învăţare care, de asemenea, presupun construcţia şi valorificarea de competenţe. Această reorientare în tabela de valori a educaţiei pretinde, o dată în plus, centrarea curriculumului şcolar pe competenţe. Importanţa „competenţei" derivă şi din documentele europene care sunt elaborate tocmai pentru a susţine interesul şi pentru a justifica importanţa competenţelor. Ca atare, competenţele devin sistem referenţial pentru programele educaţionale şi un principiu fundamental al politicilor educaţionale.

b) *Competenţa ca obiectiv al programelor de formare*

Majoritatea programelor de formare iniţială şi continuă din diferite ţări se orientează tot mai mult spre construcţii centrate pe competenţe. În condiţiile în care programele de formare profesională se axează pe competenţe, este necesar ca toate programele educaţionale să fie consonante cu această orientare şi să-şi asume responsabilitatea dezvoltării competenţelor.

c) *Competenţa ca rezultat al învăţării*

Competenţa este o ţintă a formării, un obiectiv, dar şi un rezultat aşteptat sau un produs al învăţării. Centrarea competenţei pe rezultat are consecinţe semnificative :

- este o focalizare a procesului de formare pe output-uri, nu pe input-uri ;
- pot fi admise trasee diferite de formare care conduc la rezultatul intenţionat ;
- timpul de instruire nu mai este în mod obligatoriu standard, ci variabil în funcţie de potenţialul individului.

Conceptul de competenţă prezintă unele avantaje cu valoare euristică : integralitate şi integrativitate (în sensul că înglobează şi unifică ipostaze diverse, chiar complementare, ale finalităţilor educaţionale), progresivitate şi caracter cumulativ (pentru că evocă o realitate în curs de facere, se referă la un proces dinamic de adăugare a noi conduite şi performări ale persoanei) şi transversabilitate, caracter transdisciplinar (în ideea că o astfel de stare sau trăsătură a personalităţii este o consecinţă a unui demers multiplu, din direcţii diferite, care se metamorfozează continuu, generând noi şi inedite transformări sau achiziţii viitoare ale individului). Totodată, nu pot fi ocultate nici unele dificultăţi, cum ar fi : caracterul complex prin însăşi construirea sau derivarea acestor ipostaze finaliste, slaba sau dificila operaţionalizare a realităţii factologice, precum şi dificultatea de evaluare a competenţei (dinamismul competenţei, dimensiunile şi contextul de revelare a ei, problema criteriilor de evaluare etc.).

Raportul dintre cunoştinţe şi competenţe

Unele luări de poziţie pun în evidenţă competenţa printr-o falsă opoziţie a acesteia faţă de cunoştinţe. Chiar decidenţi cu responsabilitate maximă în Ministerul Educaţiei enunţă, într-un mod radios, ca şi cum ar fi descoperit roata, noua ţintă a educaţiei : trebuie părăsită paradigma învăţământului centrat pe cunoştinţe în beneficiul învăţământului centrat pe competenţe ; elevii nu trebuie să achiziţioneze teorii abstracte, ci să înveţe „să se descurce în viaţă". În legătură cu aceste chestiuni vom face câteva succinte observaţii.

În primul rând, teoria şi practica educaţională au luat de mult în calcul orientarea formării nu numai în raport cu repere strict teoretice, abstracte, ci şi cu jaloane operatorii, acţionale, practice. Pedagogi „clasici" sau mai recenţi au adus argumente clare în acest sens. Spre ilustrare, să ne aducem aminte de cerinţa lui Michel de Montaigne, exprimată în veacul al XVI-lea, în legătură cu sensul învăţării. În concepţia vizionarului filosof, este nevoie de un om cu judecată, care prelucrează şi reflectează asupra a ceea ce primeşte. Benefică pentru cel care învaţă nu este multilateralitatea cunoaşterii, ci multilateralitatea capacităţii de a cunoaşte sau întreprinde. A avea o opinie proprie despre ceea ce se asimilează este mult mai important decât a mima ideile altora. Interogaţia proprie este semnul cel mai evident al faptului că spiritul este viu şi lucrează. Nu contează cât ştim, ci ceea ce putem face cu ceea ce ştim. În locul unui cap plin de cunoştinţe, este de preferat, după Montaigne, un cap bine format.

În al doilea rând, această falsă opoziţie (între cunoştinţe şi competenţe) trădează o necunoaştere a dinamicii şi completitudinii obiectivelor învăţării şi a faptului că anumite achiziţii bazale (cum ar fi cunoştinţele) stau la temelia unor obiective mai complexe, cum ar fi competenţele, abilităţile, deprinderile psihocomportamentale. Pe scurt, competenţa este un *summum* de achiziţii (cunoştinţe, priceperi, deprinderi), o actualizare şi o contextualizare a acestora în rezolvarea unor fapte concrete de ordin existenţial. Este clar, cunoştinţa e doar o parte a viitoarei competenţe, un pas important către accederea ei (vezi şi Roegiers, 2010). Ca să ştii să faci ceva, este nevoie, mai întâi, să ai unele idei despre ceea ce urmează să faci. Ca să dobândeşti competenţa de a conduce un autoturism, trebuie să treci prin faza de a face anumite discriminări terminologice, să ştii (teoretic) componentele tehnice şi principiul funcţionării unui vehicul, să cunoşti semnificaţia unor semne convenţionale de pe bordul maşinii, să interiorizezi cerinţele unor semne de circulaţie etc.

Toate acestea adunate nu înseamnă competenţă de a conduce, dar o prefaţează, o pregătesc. În avalul tuturor competenţelor dobândite de un subiect uman se află numaidecât şi cunoştinţele. A le înlătura ar însemna să excluzi nişte cărămizi (sau alte materiale) care ar compune o frumoasă clădire. Şi atunci din ce ai mai construi-o, cum ar mai sta în picioare?

În al treilea rând, o competenţă operaţională nu se poate dobândi „în gol”, ea trebuie „umplută” cu cunoaştere. O schemă logică se construieşte şi se interiorizează pe baza unor idei comprehensibile, pe baza unor aserţiuni despre realitate ce se cer a fi înţelese, reţinute, transmise şi altora. Gândirea se exersează cu ajutorul unor propoziţii despre realitate (asta înseamnă achiziţionarea unui bagaj conceptual, a unor semnificaţii despre anumite referinţe exterioare etc.). Aşadar, între o operaţie şi conţinutul unei operaţii se stabilesc raporturi intime de coordonare şi de rafinare reciprocă. Excluderea unui termen (cunoştinţa) conduce la o artificializare nepermisă a operaţiei, la un simplu joc formal.

În al patrulea rând, ajungerea la competenţă presupune distanţare, raportare oarecum din afară, printr-o situare metadiscursivă în legătură cu un act ce este săvârşit de subiect. Procesarea metacognitivă presupune o ieşire de sub puterea constrângătoare a cunoştinţei şi o necesară privire din exterior. Cunoştinţele însele, potrivit psihologiei cognitive, sunt de mai multe feluri: cunoştinţe declarative (despre fapte şi evenimente, care sunt exprimate în enunţuri de tipul „ce este ceva”), cunoştinţe procedurale (care sunt cunoştinţe despre moduri de acţiune, exprimate în enunţuri de tipul „cum să faci ceva”) şi cunoştinţe condiţionale sau strategice (care se referă la condiţiile acţiunii; au în vedere întrebările „când?” şi „de/pentru ce?”). Cu alte cuvinte, există o cunoaştere despre cunoaştere care nu trebuie deloc neglijată. Elevii nu achiziţionează doar informaţii ca atare despre realitate, ci îşi apropriază cunoştinţe asupra modului în care se accede la informaţii, se prelucrează sau se interpretează acestea. Ei îşi apropriе atât caracteristici sau idei mai generale, cât şi posibilităţi de structurare, de organizare a lor în ansambluri explicative mai largi, supraetajate.

În al cincilea rând, treptele superioare ale obiectivelor educaţionale sunt constituite din atitudini şi valori. Formarea unor conduite afective presupune o antrenare a elevilor mai întâi în peisajul multinivelar al cunoaşterii şi al culturii. Pentru a avea o atitudine sau să simţi ceva, trebuie să ai o anumită comprehensiune a obiectului pe care îl vizezi. Pentru a-ţi da cu părerea în legătură cu o pictură dintr-o sală de expoziţie, trebuie să ştii multe aspecte despre evoluţia curentelor şi şcolilor artistice, despre fenomenologia actului artistic, să fi interacţionat cu foarte multe opere. Pentru a judeca un semen, trebuie să cunoşti multe despre diversitatea codurilor de conduită, a modurilor de a fi, din punct de vedere cultural sau în raport cu interioritatea fiecăruia în parte. Pentru a crede în ceva la modul autentic, trebuie să crezi în cunoştinţă de cauză (ne referim, de pildă, la credinţa religioasă). Pentru a activa valori prin propriul comportament, trebuie să fi experimentat şi filtrat multe cunoştinţe şi idei. O valoare comportamentală sau o atitudine nu apar de la sine, ci se aşază pe un consistent ferment ideatic şi cultural.

În al şaselea rând, trebuie să recunoaştem că şi finalităţile educaţiei au o determinare culturală, contextuală, istorică. Nu întotdeauna şi peste tot în lume educaţia trebuie să aibă ţinte identice. Civilizaţia europeană (centrală, sudică) este una întemeiată pe jocuri şi coduri simbolice subtile, acumulate în timp, ce se cer a fi interiorizate de generaţiile prezente. Civilizaţia americană sau protestantă este mai avidă la/de acţiune şi pare să fie încastrată în prezentul concret. Ea nu se lasă prea mult modulată de experienţa trecutului, de tradiţie, ci manifestă un interes (uneori chiar obsesiv) pentru prezent, pentru aici şi acum. Ea nu tresaltă la „amintiri”, la „nostalgii”, nu are un explicit cult al istoricităţii. Pentru

europeanul „clasic" este încă important să ştie câte ceva despre Homer, despre filosofia greacă sau medievală, despre referinţele sale comunitar-spirituale, puţină etimologie, ceva istorii trecute, nişte limbi „moarte", în fine, lucruri care nu aduc un câştig imediat. Pentru american este mai important poate să înveţe cât mai repede să se integreze operativ, eficient şi sigur într-un mecanism fără prea multe pulsaţii spirituale. Iar pentru român nu este încă revolut să afle ce spun „râul, ramul", să asculte „sara pe deal, (cum) buciumul sună cu jale" sau să examineze metehnele dlui Goe, ale Bibicului, ale lui Mitică...

În sfârşit, sintagma „a te descurca în viaţă" ascunde în sine un insidios dispreţ faţă de formarea intelectuală şi spirituală a persoanei, aducând în discuţie un reper al realizării destul de vag, dacă este să îl ratificăm sociologic şi practic. Cum devine operaţională această competenţă? Când ne dăm seama că o persoană ştie... să se descurce în viaţă? Şi cum decelăm criteriile reuşitei? Prin raportare la „modele" concrete de realizare, de care abundă viaţa tumultuoasă, economică, publică şi politică, a României prezente? Sau prin raportare la criterii diafane pe care doar un ministru rupt de realitate le poate avea? Ne putem întreba, în plus, în ce măsură acest măreţ obiectiv este coextensiv cu idealul creionat în proiectul legii învăţământului în conformitate cu care individul trebuie să-şi asume o „scală de valori necesare pentru construcţia unei economii şi societăţi a cunoaşterii". Prin chiar repudierea cunoaşterii pe care idealul îl reclamă?

Tridimensionalitatea competenţei: cunoştinţe, abilităţi şi atitudini

Competenţele subzistă ca o combinaţie specifică de cunoştinţe, abilităţi şi atitudini adecvate contextului de care are nevoie fiecare individ pentru împlinirea şi dezvoltarea personală, pentru cetăţenia activă, pentru incluziune socială şi pentru angajare pe piaţa muncii. Relaţiile dintre aceste achiziţii sunt solidare. Competenţele se justifică prin asamblarea celor trei componente. Cunoştinţa este un substrat cognitiv care vertebrează edificiul unei achiziţii sau deprinderi. Importanţa ei este dată de puterea iradiantă şi generatoare de noi asamblări. „Mutarea" acesteia în plan comportamental, prin adecvări, redimensionări, inclusiv în plan acţional, conduce la revelarea unor abilităţi. Atitudinile nu sunt formate independent sau abstract, ci au un conţinut concret, specific tipului de competenţă. Atitudinea este un element-cheie, care orientează, motivează şi potenţează performanţa. Prin intermediul atitudinii, competenţa poate funcţiona în avantajul unor activităţi sociale, nonsociale sau antisociale. Atitudinea este o reverberaţie în plan axiologic a tuturor achiziţiilor.

Competenţa a devenit termenul de referinţă în proiectarea, realizarea şi evaluarea programelor de formare – educaţionale sau profesionale. În mod firesc, ea nu poate avea decât o poziţie dominantă în elaborarea cadrului de referinţă renovat al Curriculumului Naţional. În contextul societăţii bazate pe cunoaştere, dezvoltarea competenţelor în perspectiva învăţării pe tot parcursul vieţii a devenit prioritate a reformelor educaţionale actuale, cu impact direct asupra curriculumului şcolar.

Un grup de lucru coordonat de profesorul Dan Potolea, de la Universitatea din Bucureşti, a elaborat în perioada 2010-2012 un cadru de referinţă pentru regândirea întregului curriculum al şcolii româneşti în care apar şapte competenţe generice cu subcategoriile corespunzătoare (*cf.* Potolea, Toma, Borzea, 2012).

Şapte competenţe generice – cadrul referenţial al profilului de formare

1. *Utilizarea de modalităţi de comunicare, într-o varietate de situaţii*
   - Utilizarea eficientă şi corectă a codurilor, a limbajelor şi a convenţiilor aparţinând terminologiei diferitelor domenii ale cunoaşterii.
   - Operarea cu o varietate de mesaje verbale şi nonverbale, pentru a recepta şi a transmite idei, experienţe şi sentimente.
   - Monitorizarea propriei comunicări şi adaptarea acesteia la diferite contexte sociale şi culturale.
2. *Utilizarea conceptelor şi a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoaşterii în vederea rezolvării de probleme*
   - Utilizarea, evaluarea şi ameliorarea unor strategii funcţionale pentru rezolvarea de probleme.
   - Folosirea reprezentării multiple şi a unor capacităţi de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de dovezi pertinente.
   - Folosirea de principii, metode, modele etc. pentru a explora şi a explica procese naturale şi sociale.
3. *Participarea activă şi responsabilă la viaţa socială*
   - Conştientizarea şi exercitarea drepturilor şi a responsabilităţilor, în calitate de cetăţeni ai României şi ai Europei ; manifestarea cetăţeniei active.
   - Relaţionarea interpersonală pozitivă şi asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învăţare/echipe de studiu/de cercetare/profesionale, comunitate etc.).
   - Respectarea diversităţii culturale, înţelegerea şi evaluarea raporturilor dintre identitate şi alteritate, dintre local şi naţional, dintre naţional şi global.
4. *Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educaţiei pe tot parcursul vieţii*
   - Căutarea şi selectarea de informaţii relevante şi pertinente, în raport cu diferite scopuri de documentare şi de procesare.
   - Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina şi perseverenţa.
   - Asumarea responsabilităţii pentru propria învăţare.
   - Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaţionale şi informaţionale.
5. *Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile şi comportamentele*
   - Aderarea la un set de valori etice şi estetice validate în societatea contemporană.
   - Dezvoltarea unei atitudini pozitive faţă de sine şi faţă de ceilalţi : stimă de sine, respect, încredere în propriul potenţial de reuşită, responsabilitate, rigoare etc.
   - Promovarea unui mediu natural propice vieţii.
   - Exprimarea opţiunii pentru o viaţă sănătoasă şi echilibrată şi manifestarea unor comportamente favorabile acesteia.
6. *Manifestarea creativităţii şi a spiritului inovator*
   - Manifestarea iniţiativei în vederea producerii de schimbări şi de inovaţii, în contexte şcolare şi extraşcolare.
   - Dezvoltarea şi aplicarea de proiecte într-o varietate de contexte.
   - Explorarea unor tehnici de lucru în vederea realizării de produse artistice şi tehnologice cu valenţe expresive pentru cultura contemporană.
   - Formarea unei sensibilităţi cu deschidere către valorile estetice şi artistice.

7. *Managementul vieţii personale şi al evoluţiei în carieră*
   - Elaborarea de proiecte de dezvoltare personală.
   - Automotivarea în privinţa propriului potenţial de reuşită, disponibilitatea pentru efort fizic şi intelectual.
   - Valorificarea oportunităţilor oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor şi a intereselor individuale.

Acest „pachet" de competenţe, odată agreat de factorii de decizie politică, ar putea deveni punct de generare a noilor documente curriculare în concordanţă cu care se vor creiona noile planuri şi programe de învăţământ. Cum fluctuaţiile politice mai continuă încă, se aşteaptă o anumită „stabilitate" care să conducă la o rediscutare a valorilor de conţinut ale învăţământului în concordanţă cu aceste standarde finaliste.

Capitolul 9

Conţinuturile curriculare

Sursele conţinutului învăţământului şi criterii de selecţie • Transpoziţia şi transcodarea didactică • Posibilităţi de organizare a conţinuturilor • Alternativitatea şi flexibilizarea curriculară • Curriculumul la decizia şcolii

1. Sursele conţinutului învăţământului şi criterii de selecţie

Marile mutaţii produse în paradigmele cunoaşterii, apariţia de noi stimuli culturali, diversificarea şi specializarea continuă a domeniilor cognitive, transformările survenite în expectanţele beneficiarilor-elevi, servituţile şi cerinţele sociale etc. impun o atentă şi complexă dimensionare a conţinuturilor învăţământului în funcţie de o serie de criterii (vezi şi Stanciu, 1999, pp. 136-144). De altfel, acestea trebuie structurate astfel încât să fie deschise şi permeabile la noile elemente ale cunoaşterii şi experienţei umane. Cele mai bune conţinuturi sunt cele care permit adiţionarea de noi informaţii, fără schimbarea în permanenţă a programelor şcolare. Oricât de oportun ar fi structurat un conţinut, acesta va înregistra întotdeauna un decalaj între ceea ce este nou şi ceea ce se oferă realmente elevilor. De aceea, în cadrul conţinutului învăţământului, se va realiza o optimizare între ceea ce este constant şi general în cunoaştere şi ceea ce este perisabil şi efemer. Centrarea conţinuturilor spre codurile de referinţă şi cele de interpretare (concepte, metodologii, teorii) le asigură acestora perenitate şi consistenţă. Fixarea în conţinuturi a unor elemente conjuncturale le asigură acestora un caracter adecvat, aplicabilitate şi eficienţă. Găsirea unui echilibru între cele două componente este o sarcină atât a factorilor de decizie, cât şi a educatorilor.

Cei care sunt responsabili cu fixarea programelor educaţionale trebuie să se întrebe permanent la ce servesc cunoştinţele incluse în conţinuturi, care este valoarea lor de a accede la noi elemente informaţionale, care este ponderea valorilor educaţionale-scop şi care este ponderea valorilor educaţionale-mijloc – adică a acelor achiziţii care determină discernerea a noi realităţi într-o lume în permanentă mişcare (vezi Hawley, 1975).

Conţinuturile nu au origine evanescentă, ele sunt determinate de alte antecedente şi predeterminări valorice, experienţiale, deziderative, imaginative. Roger Seguin (1991, p. 35) relevă următoarele determinări ale conţinuturilor:

- disciplinele tradiţionale, precum matematica, ştiinţele, istoria, geografia etc., ce formează corpuri de cunoştinţe organizate în jurul unor concepte de bază; fiecare disciplină tradiţională prezintă lumea dintr-un anumit punct de vedere;
- cultura, contextul şi produsele spirituale în general, naţionale şi universale, modurile de viaţă, riturile sociale, credinţele religioase, atitudinile sociale, maniera de a rezolva problemele etc.;
- orientările filosofice şi politice ale societăţii date care exercită o influenţă indirectă, dar vizibilă asupra modului de selectare a conţinuturilor, de fixare şi dozare a priorităţilor, a obiectivelor;
- structurile şi instituţiile sociale care permit subiecţilor umani să înţeleagă şi să interpreteze situaţiile în care sunt puşi sau să-şi manifeste conduitele specifice;
- interesele şi nevoile indivizilor şi comunităţilor.

În acelaşi timp, conţinuturile pot avea mai multe origini:

- cunoştinţele acumulate în cărţi, texte diverse, editate de oameni de ştiinţă, profesori, specialişti în diverse arii de cunoaştere;
- conţinuturile şcolare aflate în diverse ţări, ce rezonează cu aşteptările din sistemul în care se structurează un nou curriculum;
- documentele semnificative ce privesc viaţa socială, economică, culturală, istorică (statistici, rezultate ale anchetelor, izvoare istorice, reviste, jurnale, producţii artistice etc.);
- studiile şi cercetările instituţiilor sociale, ale centrelor de cercetare etc.;
- opiniile persoanelor calificate;
- rezultatele cercetării şi anchetelor asupra nevoilor educative de bază ale indivizilor şi grupurilor sociale;
- studiile sociologice, analize ale activităţii profesionale actuale ce prefigurează noi evoluţii în câmpul muncii;
- rezultatele studiilor de psihopedagogie privind interesele şi nevoile educative ale copiilor şi tinerilor.

Atitudinea axiologică în conceperea şi vehicularea conţinuturilor ni se pare de mare importanţă. Profesorii trebuie să dispună de suficientă mobilitate şi autonomie în adecvarea permanentă a conţinuturilor, stipulate prin documente şcolare, la necesităţile elevilor. Ei vor discerne, cu simţ de responsabilitate, ce conţinuturi se pretează la situaţiile didactice pe care le creează sau le coordonează. Profesorii au obligaţia de a interveni creator în materia de predat şi, la limită, de a crea noi conţinuturi. De aceea, cerinţa unor pedagogi (Develay, 1992, p. 16) de punere la punct a unei epistemologii şcolare, cu funcţia de axiologizare şi didacticizare a cunoştinţelor, ni se pare bine-venită. Perspectiva axiologică este de bun augur şi pentru conceptorii de planuri şi manuale şcolare. Aceştia trebuie să asimileze şi să propună cât mai multe valori educaţionale, validate social şi pedagogic, să infuzeze consistent conţinuturile educaţiei cu valori perene ale umanităţii, cum sunt cele propuse într-o importantă lucrare editată de UNESCO (Rassekh, Văideanu, 1987, p. 163):

a) valori sociale (cooperarea, amabilitatea, justiţia şi dreptatea socială, spiritul civic, simţul responsabilităţii, respectarea drepturilor omului);
b) valori ce privesc individul (veracitatea, onestitatea, disciplina, toleranţa, simţul ordinii, spiritul de perfecţionare);
c) valori ce vizează ţările şi lumea (patriotism, conştiinţa neamului, înţelegerea internaţională, fraternitatea umană, conştiinţa interdependenţei dintre naţiuni);

d) valori procesuale (abordarea ştiinţifică a realităţii, discernământul, căutarea adevărului, reflecţia etc.).

De altfel, ceea ce trebuie să fiinţeze ca puncte de referinţă în structurarea programelor şcolare sunt nevoile educative ale educaţilor. Acestea se pot evidenţia în următoarele cadre situaţionale (*cf.* Seguin, 1991, p. 5) :

1. Viaţa socială şi culturală
   a) comunicarea şi exprimarea prin cuvântul scris sau vorbit ;
   b) utilizarea celor mai răspândite mijloace audiovizuale în măsura în care acestea se extind tot mai mult ;
   c) transmiterea patrimoniului cultural naţional, precum şi accesul la patrimoniul umanităţii ;
   d) afirmarea identităţii şi unităţii naţionale.
2) Viaţa individuală
   a) formarea capacităţilor intelectuale, a deprinderilor şi atitudinilor care permit exercitarea unei profesiuni, satisfacţii personale şi nevoi individuale ;
   b) protecţia şi menţinerea sănătăţii fizice şi mentale, personale şi familiale, printr-o optimă igienă a vieţii ;
   c) menţinerea unui echilibru între sănătatea fizică şi mentală, între muncă şi *loisir* ;
   d) dezvoltarea creativităţii, condiţie a progresului individual şi colectiv.
3) Dezvoltarea economică şi socială
   a) formarea resurselor umane, a competenţelor profesionale în diverse sectoare ale activităţii economice şi sociale.
4) Mediul
   a) cunoaşterea, protecţia şi amenajarea mediului natural pentru a face din acesta spaţiu comun şi sigur al existenţei individuale sau colective.
5) Formarea permanentă
   a) continuarea propriei educaţii de-a lungul întregii vieţi ;
   b) perfecţionarea şi desăvârşirea profesională, adaptarea la noile activităţi ;
   c) formarea adulţilor în sectoare de activitate defavorizate.

Selecţia şi structurarea conţinuturilor, care dau direcţie şi sens întregului curriculum, se realizează în concordanţă cu o serie de criterii ce reglează procesul de proiectare şi dezvoltare a acestora. Printre aceste criterii se pot remarca :

1. *Criterii filosofice*. Conceperea conţinuturilor se face în perspectiva unei concepţii despre om şi despre realitate, ce caracterizează comunitatea care a existat şi care există.
2. *Criterii ideologice*. Formularea şi propunerea unor conţinuturi depind şi de interesele şi năzuinţele celor care au puterea de a lua decizii la un moment dat.
3. *Criterii epistemologice*. Orice conţinut şcolar urmează o logică a lui care este în legătură cu logica ariei academice sau practice pe care o reprezintă. Oricât de mari ar fi devierile de la specificitatea ştiinţei, disciplinele şcolare trebuie să preia nucleele conceptuale, argumentative, teoretice principale, prezentându-le şi didacticizându-le într-un mod pertinent.
4. *Criterii sociologice*. Fizionomia conţinuturilor va oglindi, la un moment dat, ceea ce doreşte, poate sau îşi propune o societate la un moment dat. Practica socială poate să impună pătrunderea de noi conţinuturi, declasarea altora, schimbări de accente, formularea de noi exigenţe sau pretenţii.

5. *Criterii psihologice*. Selectarea şi ordonarea conţinuturilor se realizează respectând o serie de constrângeri psihologice, presupuse de particularităţile publicului şcolar, psihogeneza structurilor de cunoaştere, de posibilităţile obiective de a accede şi încorpora elementele cognitive, afective, comportamentale infuzate în conţinuturi.
6. *Criterii etice*. Nu orice ansambluri explicative sau teoretice se pretează mediului şcolar. În acest sens, se operează diferite selectări, excluzându-se ceea ce deontologic este malefic cunoaşterii prea devreme sau cunoaşterii şcolare în general. Chiar dacă, de exemplu, comunitatea oamenilor de ştiinţă ajunge la nişte concluzii obiective (adevărul poate ucide, dacă nu se dă *cât*, *cui* şi *când* trebuie !), dar acestea periclitează echilibrul mintal, atitudinal, voliţional, aspiraţional etc. al elevilor ; în acest caz, cunoştinţele trebuie temporizate, creându-se alte ocazii pentru a le difuza.
7. *Criterii pedagogice*. În conţinuturi vor fi incluse nu numai cumuluri de informaţii, ci şi dispozitive pentru a forma capacităţi psihice corespunzătoare, trăsături de personalitate. Valorile de conţinut se vor structura astfel încât să genereze elevilor dispoziţii de a învăţa şi de a deveni autonomi din punct de vedere spiritual. Importanţa unui conţinut şcolar este dată şi de capacitatea acestuia de a genera noi conţinuturi, semnificaţii, valorizări.

Selecţia şi fixarea conţinutului învăţământului este un act de mare responsabilitate şi presupune respectarea unor indicatori de pertinenţă. Prin respectarea acestor indicatori, se pot preveni unele disfuncţii, cum ar fi supraîncărcarea programelor sau lecţiilor, minimalizarea valorilor şi a conceptelor fundamentale, provocarea unor discrepanţe între finalităţi şi obiective operaţionale, diminuarea caracterului formativ al activităţilor didactice. Iată o serie de indicatori, avansaţi de George Văideanu, într-o inspirată lucrare în acest domeniu (1988, pp. 189-190) :

- deschiderea faţă de achiziţiile şi progresele ştiinţei şi selecţionarea elementelor de introdus în cadrul conţinuturilor în lumina finalităţilor educaţiei general-obligatorii ;
- acord axiologic al conţinuturilor cu valorile din domeniul culturii şi al artei ; analize periodice ale valorii culturale a programelor şi manualelor şcolare ;
- menţinerea unui echilibru între dubla deschidere a conţinuturilor : faţă de problematica planetară şi faţă de trebuinţele specifice ale comunităţii locale şi naţionale ;
- adecvarea continuă a conţinuturilor la trebuinţele şi posibilităţile spirituale, fiziologice şi fizice ale celor angajaţi în procese de învăţare la diferite niveluri ale sistemelor educative ;
- asigurarea echilibrului în conceperea conţinutului la nivel central (planuri, programe, manuale) şi la nivel instituţional (activităţi didactice şi extradidactice) ;
- asigurarea coerenţei conţinuturilor în plan diacronic şi sincronic, în sensul stabilirii unor raporturi strânse între idei şi în cel al eliminării contradicţiilor sau rupturilor între capitole, între discipline sau între cicluri şcolare ;
- conceperea şi dozarea conţinuturilor şi a modurilor de organizare a învăţării, astfel încât elevii să fie angajaţi în eforturi cu valoare formativă care să se asocieze cu bucuria de a învăţa ;
- orientarea prospectivă şi democratică a conţinuturilor, astfel încât şansele de succes ale celor ce învaţă să sporească, iar pregătirea lor pentru înţelegerea şi construirea viitorului să devină cât mai temeinică.

Alături de aceste criterii, mai pot fi invocate şi următoarele (Salade, 1982, p. 79):

- proporţionalitatea între ceea ce este vechi – dar nu învechit – şi nou în disciplinele respective;
- adecvarea la specificul profesional pe care şcoala îl are în vedere;
- prospectivitatea, respectiv ancorarea în evoluţia previzibilă a disciplinei;
- logicitatea, care exprimă armonizarea logicii disciplinei cu logica ştiinţei respective;
- aplicativitatea, adică valoarea practică, transformatoare a disciplinei respective;
- exemplaritatea, acea capacitate a disciplinei de a furniza modele optime de cunoaştere şi de acţiune în domeniul respectiv.

Factorii de decizie, care extind conţinuturile, vor fi atenţi la o serie de probleme pentru a nu determina o supraîncărcare a conţinuturilor (*cf.* Seguin, 1991, p. 38):

1. Care sunt cunoştinţele şi competenţele ce trebuie să fie achiziţionate, precum şi atitudinile de dezvoltat pentru a realiza obiectivele educative?
2. Ce cantitate de cunoştinţe trebuie să fie reţinută?
3. Care sunt limitele amplitudinii (nivelul de debut sau de terminare a învăţării unor conţinuturi la un ciclu şcolar) şi care sunt preachiziţiile unei anumite învăţări?
4. Ce profunzime vor prezenta elementele de conţinut alese?
5. Trebuie să diminuăm extensiunea unui conţinut în favoarea profunzimii lui sau invers?

O altă variabilă importantă, legată de fixarea conţinuturilor, o constituie progresia, adică ordinea de predare a materiilor şi ritmul de învăţare. Următoarele întrebări rezumă aspectele legate de progresie:

1. În ce ordine şi la ce nivel vor fi predate disciplinele?
2. Care sunt momentele cele mai potrivite pentru a preda anumite materii?
3. Ce ritm de învăţare se va aplica unui domeniu de studiu?
4. La ce vârstă şi la ce grad de maturizare intelectuală a elevilor este bine să se introducă o materie?

Astăzi pot fi uşor observate multiplicarea şi diversificarea surselor care alimentează conţinuturile învăţământului. Specialiştii în domeniu trec în revistă principalele surse susceptibile de a fi puncte de reper în dimensionarea conţinuturilor (Văideanu, 1988, p. 165):

- Evoluţia ştiinţelor exacte (mutaţii şi revoluţii epistemologice, transferuri metodologice şi interdisciplinare, discipline de graniţă şi combinaţii inedite de discipline, generalizarea folosirii informaticii şi a calculatoarelor etc.).
- Evoluţia tehnologiei (impactul excepţional al acesteia asupra producţiei moderne, a urbanismului, asupra vieţii familiale, a stilurilor de viaţă etc.).
- Evoluţia lumii muncii (mutaţii în profesiuni, apariţia unor noi ocupaţii, dispariţia altora).
- Evoluţia ştiinţelor sociale şi umane (rolul lor sporit în cultivarea atitudinilor, capacităţilor, valorilor).
- Evoluţia culturii şi artei (noi curente, forme inedite de participare la creaţie, mutaţii survenite în gusturile receptorilor).
- Dezvoltarea sportului şi turismului (ca o modalitate de apropiere a popoarelor, de creştere a spiritului olimpic şi a fair-play-ului).

- Impactul sporit al viitorului asupra prezentului (necesitatea introducerii unor module sau activităţi de studiere a viitorului, precum şi a unor exerciţii prospective).
- Aspiraţiile tineretului (participarea, nevoia de viaţă democratică, dorinţa de a cunoaşte şi a comunica, interesul pentru probitate şi pentru respectarea valorilor etice).
- Importanţa crescândă a mijloacelor de informare în masă şi a comunicării (sporirea considerabilă a volumului informaţiei acumulate de elevi şi studenţi în afara activităţilor didactice).
- Achiziţiile cercetării pedagogice (privitoare la selecţionarea şi organizarea conţinuturilor, inter- şi transdisciplinaritate, modularitate, formarea formatorilor, noi modalităţi de învăţare etc.).
- Problematica lumii contemporane (caracterizată prin universalitate, globalitate, interdependenţe şi caracter prioritar).

Plecând de la o nouă metodologie de elaborare a conţinuturilor, globală şi coerentă, profesorul George Văideanu avansează un cadru metodologic, un *aide-mémoire* pentru autorii de planuri şi manuale şcolare, ce cuprinde zece educaţii sau grupe de conţinuturi, care ar trebui să fie integrate în trunchiul comun al şcolii obligatorii, după cum urmează:

1. Educaţia pentru şi prin ştiinţele exacte;
2. Educaţia pentru şi prin ştiinţele sociale şi umaniste;
3. Educaţia pentru şi prin tehnologie şi muncă;
4. Limba maternă şi limbile străine;
5. Educaţia morală, civică şi patriotică;
6. Educaţia pentru, prin arte şi prin modurile frumosului;
7. Educaţia culturală şi spirituală;
8. Educaţia pentru şi prin sport şi *loisir*;
9. Educaţia economică şi casnică modernă;
10. Semicalificare şi calificare profesională.

Desigur că aici nu este vorba despre o ierarhie, ci de o trecere în revistă, unele discipline putând prevala în funcţie de tipurile de şcoli, cerinţele publicului şcolar, nevoile sociale.

Pentru a avea o viziune asupra acestor educaţii, în strânsă relaţie cu alte dimensiuni, vă punem la dispoziţie următorul tabel alcătuit acum două decenii, dar care rezervă încă multiple soluţii euristice (*cf.* Rassekh, Văideanu, 1987).

Cadru metodologic pentru conţinuturile învăţământului preuniversitar de mâine

Grupe de educaţii sau de discipline	Importanţa educaţiei informale	Remarce asupra finalităţilor şi preocupărilor educative fundamentale	Observaţii şi sugestii; opţiuni
I. Educaţia pentru şi prin ştiinţe exacte			
• Matematica şi informatica sau învăţarea asistată de ordinator. • Fizica. • Chimia. • Biologia. • Cunoaşterea pământului şi a spaţiului. • Activităţi extraşcolare (naţionale şi internaţionale) pentru identificarea şi consacrarea talentelor.	Importantă; mesajele ei au de regulă caracter pluri- sau interdisciplinar. Foarte utilă pentru cunoaşterea spaţiului cosmic, a oceanelor şi mărilor, a florei şi faunei, a viitorului.	1. Asigurarea unei formaţii ştiinţifice de bază; concepte fundamentale, teorii, metodologii, instrumente de lucru. 2. Asimilarea unor criterii de evaluare a achiziţiilor ştiinţei şi a aplicaţiilor posibile ale acestora. 3. Pregătirea întregului tineret şcolar pentru utilizarea ordinatoarelor. 4. Pregătirea tineretului şcolar pentru învăţare independentă, continuă şi motivată şi pentru folosirea surselor de informare existente în societate.	1. Promovarea unor moduri şi niveluri de integrare a disciplinelor; interdisciplinaritatea nu anulează disciplinaritatea, ci barierele artificiale dintre discipline. 2. Posibilitatea de a introduce noile tipuri de conţinuturi sau noile educaţii: educaţia relativă la mediu, problematica dezvoltării şi a subdezvoltării etc. 3. Posibilităţi de a forma spiritul inovativ şi inventiv.
II. Educaţia pentru şi prin ştiinţele sociale şi umaniste			
• Istoria naţională, regională şi universală. • Literatura naţională şi universală. • Cunoaşterea şi înţelegerea omului şi a societăţii. • Filosofie, filosofia vieţii (centrată pe problematica omului) şi prospectiva generală. • Cultură pedagogică.	Importantă şi foarte diversă sub raportul calităţii informaţiei: elevii au nevoie de criterii de selecţie şi prelucrare a informaţiei.	1. Formaţie umanistă temeinică. 2. Educarea spiritului critic. 3. Însuşirea unor concluzii privitoare la viaţa şi evoluţia societăţii, la democraţie şi pace, la inegalităţile sociale. 4. Cunoaşterea diferitelor societăţi şi culturi şi acceptarea diversităţii. 5. Atitudine filosofică faţă de viaţă.	1. Deplasarea accentului de pe date şi cronologie pe concluzii, învăţăminte şi atitudini. 2. Pe baza unei *approche infusionnelle* se poate introduce educaţia pentru democraţie şi participare. 3. Posibilităţi de a realiza educaţia patriotică şi civică. 4. Promovarea exerciţiilor prospective.
III. Educaţia pentru şi prin tehnologie			
• Activităţi şcolare şi extraşcolare.	Importantă prin exemplele, noutăţile şi explicaţiile pe care le oferă.	1. Atitudine adecvată faţă de muncă; respect faţă de oamenii muncii.	1. Deschisă băieţilor şi fetelor şi adaptată particularităţilor sexelor şi vârstelor.

• *Concepută ca teorie și ca activitate social-utilă și în legătură* cu procesul de informatizare accelerată a tuturor sectoarelor vieții sociale. • Concepută în spirit modern, în legătură cu aspirațiile și trebuințele omului, cu dezvoltarea urbanisticii și a mediului rural. • Se va evita profesionalizarea sau specializarea timpurie a elevilor. • Accentul pe cultura tehnologică.		2. Cultură tehnologică modernă: concepte fundamentale și probleme deschise, metodologii și perspective, exemple de soluții eficiente, priceperi și deprinderi tehnologice. 3. Formarea unui om activ, cu spirit practic, capabil să contribuie la progresul tehnologic și să-l controleze sau să-l evalueze. 4. Contribuție la orientarea școlară și profesională a elevilor; opțiunile vor interveni după 16 ani, iar reorientarea va fi posibilă la orice vârstă.	2. Opțiunile sunt indispensabile. 3. Concepută ca o componentă a culturii generale, obiectivele educative fiind preponderente. 4. Concepută în acord cu dinamica și cu diversitatea lumii profesiunilor. 5. Profesorii de tehnologie trebuie să aibă o pregătire pedagogică și tehnologică de nivel ridicat; misiunea lor devine din ce în ce mai complexă.
IV. Limba maternă și limbile străine			
• Elemente de limbă latină (facultativ). • Două limbi străine la alegere; prima începând din clasa a III-a. • Limba și literatura maternă: fundamentale.	Emisiuni TV sistematice, cu reluări și cu exemple de autoevaluare a propriilor performanțe. Funcție de completare și ilustrare.	1. Apartenența la cultura națională și la spiritualitatea europeană și universală. 2. Demnitate națională. 3. Stăpânirea mijloacelor de comunicare și de învățare continuă. 4. Cunoașterea istoriei și a geografiei altor țări: corelații cu istoria și geografia.	1. Învățare sistematică și pregătire pentru autoînvățare continuă bazată pe autoevaluare realistă. 2. Posibilitate de îmbogățire a culturii generale a elevilor: cunoașterea culturii altor popoare. 3. Posibilitatea de a introduce educația pentru pace, pentru democrație și participare.
V. Educația morală, civică și patriotică			
• În toate țările asiatice și în multe alte state educația morală (care numai uneori se integrează în cea religioasă) dispune de ore înscrise în orare: 2 ore pe săptămână. • Cursuri, dezbateri, aplicații la viața clasei și a elevilor; exerciții morale. • Activități școlare și/sau extrașcolare.	Rol important al organizațiilor de tineret, al familiei și al mediilor de informare; influențe de valoare foarte diferită.	1. Cultivarea interesului pentru calitatea etică a vieții societății, pentru echitate și justiție socială. 2. Punerea accentului pe „valorile purtătoare de viitor": solidaritate, generozitate, cooperare, sinceritate etc. 3. Descurajarea egoismului, a agresivității, a pornirilor rasiste sau șovine etc.	1. Se poate realiza prin activități specifice; în acest caz orele revin unor profesori de pedagogie cu bună pregătire etică. 2. Educația morală se poate realiza și prin asigurarea convergenței activității tuturor profesorilor; în acest caz se impune perfecționarea pregătirii etice și pedagogice a tuturor profesorilor. 3. Permite introducerea educației sexuale, a celei pentru pace, democrație.

• Manualele şi/sau culegeri de texte adecvate.			4. Se poate realiza analiza calităţii vieţii şcolare. 5. Deschisă multora dintre noile educaţii.
VI. Educaţia pentru şi prin arte şi prin modurile frumosului			
• Poate include arte diferite, prevăzând opţiuni multiple şi combinate ; muzică şi dans, muzică şi pictură, teatru şi cinematografie, fotografie şi arte plastice etc. • Prin activităţi şi competiţii artistice se vor identifica şi promova talentele. • Extinsă de-a lungul întregii şcoli obligatorii de 12 ani.	Foarte importantă şi foarte inegală de la elev la elev în funcţie de localitate, de nivelul cultural al familiei etc. Articularea între formal şi informal este indispensabilă. Rol important al asociaţiilor de copii şi tineret.	1. Formarea gustului estetic şi a capacităţii de selecţie şi apreciere. 2. Formarea interesului pentru calitatea estetică a vieţii sociale. 3. Formarea priceperii de încorporare a frumosului în viaţa cotidiană şi familială, în activităţile social-utile, în munca profesională. 4. Organizarea unor exerciţii artistice în scopul asimilării priceperilor specifice domeniului şi stimulării creaţiei artistice a elevilor.	1. Promovarea interdisciplinarităţii presupune perfecţionarea pregătirii estetice (generale) a tuturor profesorilor angajaţi în realizarea educaţiei estetice ; concepte fundamentale comune tuturor artelor. 2. Posibilităţi de realizare a educaţiei pentru pace şi cooperare.
VII. Educaţia culturală şi spirituală			
• S-a impus în unele ţări nu atât ca o disciplină cât ca o preocupare şi ca un ansamblu de obiective şi conţinuturi. • Se realizează fie de către profesori specializaţi (filosofi, pedagogi), fie ca educaţie la care participă toţi sau mulţi profesori. • În Anglia, de exemplu, educaţia spirituală constituie una dintre cele opt educaţii care compun trunchiul comun de cultură generală al şcolii obligatorii.	Rol important al organizaţiilor de copii şi de tineret, al familiei, al televiziunii şi cinematografiei. Importanţa tradiţiilor culturale locale şi naţionale.	1. Punerea în lumină a tradiţiilor şi a specificităţii naţionale şi locale (regiune, localitate). 2. Distincţie între scopuri şi mijloace, între valori terminale şi valori instrumentale. 3. Promovarea valorilor spirituale ca ţel permanent al vieţii. 4. Pregătirea tineretului pentru a acorda un loc mai important raţiunii în luarea deciziilor. 5. Asigurarea echilibrului între obiectivele de ordin cognitiv şi cele de ordin afectiv-volitiv şi estetic.	1. Îşi găseşte loc preocuparea de a evita o dezumanizare a oamenilor şi/sau o dezechilibrare a vieţii sociale. 2. Posibilitate de introducere a multora dintre noile educaţii ; educaţia pentru participare şi democraţie, educaţia pentru o nouă ordine internaţională, educaţia demografică, educaţia pentru dezvoltare etc. 3. Devine evidentă necesitatea îmbogăţirii pregătirii cultural-pedagogice a tuturor profesorilor şi a formării în spirit nou a profesorilor de pedagogie care, în viitor, îşi vor asuma sarcini noi şi importante.

VIII. Educația pentru și prin sport și *loisir*			
• *Activități școlare și extrașcolare opționale și facultative.* • Extinsă de-a lungul întregii durate a școlii obligatorii.	*Rol important al organizațiilor* de tineret, al familiei, al asociațiilor sportive și turistice. Integrarea diferitelor activități în perspectiva finalităților educației școlare este importantă.	1. Cunoștințe și priceperi pentru practicarea sporturilor și a turismului. 2. Cultivarea spiritului sportiv, al respectului pentru spiritul olimpic, al fair-play-ului. 3. Priceperi necesare pentru întreținerea locuințelor, a grădinilor. 4. Formarea și întreținerea bucuriei de a trăi. 5. Contribuții prețioase la realizarea educației morale și estetice.	1. Deschisă tuturor noilor educații. 2. Cadru potrivit pentru introducerea educației sexuale. 3. Se poate asocia cu educația nutrițională și igienică. 4. Vine în sprijinul pregătirii pentru învățare continuă.
IX. Educația economică și casnică modernă			
• Îndeosebi în țările dezvoltate această educație se concretizează sub formă de discipline sau de activități extrașcolare : locuința, bugetul, îmbrăcămintea, alimentația, viața de familie.	Asocierea, informarea și, eventual, formarea familiilor sunt importante. Televiziunea educativă va putea juca un rol de prim rang, oferind exemple, demonstrații etc.	1. Pregătire pentru viața de familie. 2. Pregătire indirectă, dar importantă pentru muncă : înainte de a începe activitatea profesională, orice tânăr trebuie să știe să-și organizeze propria viață. 3. Pregătirea elevilor ca viitori părinți.	1. În țările dezvoltate, activitățile grupate sub denumirea de educație economică și casnică modernă dispun de laboratoare pentru demonstrații și exerciții : mobilarea locuinței, festivitățile și tradițiile în viața familiei etc.
• Calculele făcute în unele țări arată că o persoană instruită și pricepută este productivă, întrucât evită risipa, evită îmbolnăvirile (care afectează bugetul statului), dispune de energia presupusă de orice activitate profesională.		4. Importantă pentru consolidarea vieții familiale și a coeziunii naționale.	2. În Japonia, în cadrul unor astfel de activități se introduc ikebana, ceremonia ceaiului, asimilarea unor tradiții naționale etc. 3. Pregătirea tinerilor ca părinți capabili să participe la educarea propriilor copii.
X. Semicalificare sau calificare profesională			
• Tipurile de conținuturi prezentate mai sus (punctele I-IX) constituie trunchiul comun de cultură generală obligatorie (pentru școala de 10 sau 12 ani). • Pe acest trunchi, în funcție de profilurile liceelor, se pot articula discipline și activități cu caracter profesional.	Contactul direct cu diferite sectoare ale vieții sociale (industrie, agricultură, turism, cultură, comerț, sănătate etc.) este important.	1. Orientare profesională pertinentă. 2. Însușirea atitudinilor, a cunoștințelor și a priceperilor cerute de prestarea unei sau a unor profesiuni. 3. Cunoașterea și folosirea calculatoarelor încă din clasele învățământului primar și/sau gimnazial. 4. Integrarea organică a semicalificării profesionale în contextul educației generale (al trunchiului comun de cultură generală).	1. Atitudinile (responsabilitatea, generozitatea, solidaritatea etc.) și aptitudinile (spirit inventiv, spirit practic, creativitate etc.) sunt esențiale pentru prestarea cu succes a unei profesiuni ; formarea lor cere durate mari. 2. Inginerii și maiștrii angajați în formarea profesională a elevilor trebuie să dispună de o foarte bună pregătire cultural-pedagogică.

2. Transpoziţia şi transcodarea didactică

O altă problemă care trebuie abordată acum este relaţia dintre conţinutul învăţământului şi conţinutul ştiinţelor sau teoriilor care fiinţează la un moment dat. Simţul comun ne determină să observăm că ştiinţele nu sunt transferate în şcoală într-o modalitate mimetică, ci intervin anumite rigori în selectarea şi ordonarea faptelor ştiinţifice, insinuate în programele şcolare. Este nevoie de o transpoziţie didactică, adică de o traducere a elementelor cunoaşterii în elemente de conţinut didactic, ceea ce presupune creativitate şi intervenţie activă, inspirată a cadrului didactic (*cf.* Chevallard, 1991, p. 22). La nivelul şcolii, conţinuturile sunt restructurate, simplificate, traduse în forme susceptibile de a facilita înţelegerea, de a stimula interese, de a produce satisfacţia cunoaşterii şi folosirii elementelor achiziţionate. Didacticizarea se poate realiza în două etape: didacticizarea care se realizează la nivelul programelor şi manualelor şcolare de către autorii acestora şi didacticizarea din clasă, realizată de fiecare educator. În general, didacticizarea presupune următoarele operaţii:

- detalierea temei de predat şi specificarea competenţelor de aşteptat de la fiecare secvenţă în parte;
- integrarea cunoştinţelor noi cu ajutorul celor vechi, înaintarea de la cunoscut la necunoscut;
- contextualizarea şi personalizarea experienţelor cognitive sau acţionale noi prin exemplificări, studii de caz, explicitări suplimentare etc.;
- introducerea unor informaţii de relaţie (cunoştinţe ce facilitează stabilirea de relaţii optime între concepte, explicaţii, metodologii etc.) ce se ataşează obligatoriu informaţiei de bază;
- stabilirea unor raporturi intradisciplinare şi interdisciplinare între diferitele tipuri de experienţe de învăţare;
- folosirea unor metode didactice adecvate cantităţii şi calităţii experienţelor cognitive transmise;
- armonizarea situaţiei de predare cu situaţia de învăţare (prin crearea premiselor de învăţare încă din timpul predării);
- exploatarea valenţelor formative ale evaluării şi feedbackului în chip oportun (ştiut fiind faptul că întărirea răspunsurilor elevilor constituie un factor de motivare şi accelerare a învăţării);
- scoaterea în evidenţă a unor elemente de impact asupra dorinţelor şi necesităţilor elevilor, a unor seturi informaţionale cu utilizare concretă, imediată etc.

Pe de altă parte, educatorul însuşi are mari obligaţii în a asigura o prezentificare a cunoştinţelor la ore în aşa fel încât să realizeze o semnificare (aranjare) corespunzătoare în structuri de gândire din ce în ce mai complexe, mai elaborate şi mai bine structurate.

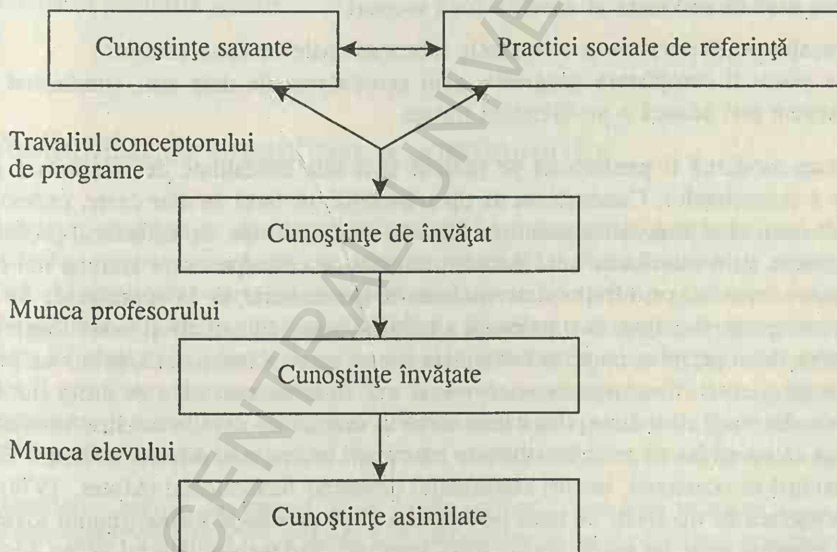
Cunoaşterea şcolară ia naştere printr-un soi de distanţare faţă de cunoaşterea savantă, de autonomizare şi de funcţionare după alte legi şi principii. Cunoaşterea de predat în raport cu cunoaşterea savantă suportă o reajustare pe următoarele coordonate (*cf.* Verret, 1975, p. 146):

- desincretizare, adică suprimarea elementelor de căutare, de tatonare, încercările nereuşite sau greşite; ştiinţa prezentată în şcoală începe cu „sfârşitul” ei, cu ceea ce este ştiut (validat de comunitatea academică) în momentul predării ei;

- depersonalizare, adică ignorarea contextului şi a condiţiilor subiective, personale de emergenţă a teoriilor ; uneori unele elemente ştiinţifice sunt evocate fără a numi numele inventatorilor sau descoperitorilor unor idei ; are loc cu această ocazie un proces de anonimizare, de depersonalizare a perspectivelor explicative ;
- programabilitatea, respectiv pregătirea cunoaşterii pentru a fi receptată, „absorbită", crezută, secvenţierea pe unităţi ideatice, progresivitatea adâncirilor şi complicărilor explicative în ideea ca totul să fie înţeles şi acceptat ;
- publicitatea cunoaşterii, în sensul presupoziţiei că tot ce se cunoaşte se pune la dispoziţia elevilor, că nimic nu se ascunde sau se doseşte, că întreaga cunoaştere a devenit un „bun public" (toată lumea ştie !) de care trebuie să ne servim.

Faţă de această perspectivă, M. Develay (1992, p. 25) aduce în plus ideea axiologizării conţinuturilor, respectiv necesitatea racordării cunoaşterii şcolare la valorile revendicate şi clamate de către factorii de decizie.

Schema de realizare a transpoziţiei didactice prezintă mai multe intervale de acţiune în sensurile menţionate mai sus (*cf.* Develay, 1992, p. 29) :



Fiecare disciplină şcolară trebuie să circumscrie atât un domeniu de cunoaştere prelucrat pedagogic, cât şi o modalitate de a cunoaşte. Fiecare disciplină trebuie să propună elevului un mod de gândire şi interpretare a lumii, modalitate care garantează elevului investigaţii suplimentare. Elevilor li se vor pune la dispoziţie nu numai cunoştinţe, ci şi mijloacele de a parveni la acele cunoştinţe. De aceea, materia de învăţământ suportă o ordonare care, după G.F. Kneller (1973), poate fi logică şi pseudologică. Fiecare disciplină are nucleul ei de concepte fundamentale. La unele discipline, aceste idei sunt corelate logic, în sensul că sunt deduse unele din altele, la altele, ideile sunt corelate pseudologic, în sensul că unele dintre ele oferă structura de semnificaţii prin care celelalte idei pot fi formulate şi înţelese. Ordonarea este logică atunci când elementele disciplinei respective sunt corelate deductiv, după cum se întâmplă la matematică, fizică, chimie etc. Ordonarea este pseudologică atunci când aşezarea cunoştinţelor se face în funcţie de puterea lor

explicativă (p. 86). Desigur că ordonarea pseudologică, despre care vorbeşte Kneller, este, în esenţă, tot de factură logică. Deosebirea dintre cele două modalităţi se datorează continuităţii sau discontinuităţii relaţiei dintre antecedent şi consecvent în structurarea cunoştinţelor. În consecinţă, propunem următoarele modalităţi de ordonare a elementelor de conţinut în predarea unei materii:

a) *ordonarea logică*:
   - lineară, atunci când relaţia dintre antecedentul explicativ şi consecvent este continuă;
   - concentrică, atunci când ordonarea se face după puterea explicativă a cunoştinţelor, prin expunerea unor concepte călăuzitoare, idei „ancoră", ce garantează asimilarea altor cunoştinţe.

b) *ordonarea genetică*, atunci când materia se mulează pe evoluţia cronologică a acumulării unor date, ca la istorie, istoria unor ştiinţe sau în cadrul unor capitole sau lecţii la toate disciplinele.

Unii vorbesc şi despre o organizare „spiralată" a curriculumului, prin reintroducerea sistematică în conţinut a unor teme din ce în ce mai dezvoltate, la intervale periodice. Un asemenea mod de ordonare ar servi la două scopuri:

a) se recapitulează permanent elementele informaţionale învăţate anterior;
b) tema poate fi completată progresiv, prin acumularea de date noi, conducând la o înţelegere mai adâncă a problemelor tratate.

Cultura modernă îl predispune pe individ la o altă modalitate de relaţionare şi de însuşire a cunoştinţelor. Cunoaşterea de tip aristotelic, pe bază de date certe, cedează tot mai mult locul unei cunoaşteri aleatorii. Până în secolul nostru, învăţământul proceda în mod metodic, prin asimilarea unui nucleu principal de concepte, care antrena noi conexiuni logice, operând prin trepte descrescânde de generalitate, de la cunoaşterea de bază la cea contingentă. S-a ajuns la o ordonare a lumii în categorii definite şi subordonate între ele. Astăzi, descoperim aproape la întâmplare lumea care ne înconjoară, printr-un proces de încercări şi erori. Cunoştinţele noastre sunt mai mult un ansamblu de ordin statistic: ele provin din viaţă, din ziare, din datele alese în funcţie de nevoile noastre imediate, şi abia după ce am strâns un anumit volum de informaţii se desprind diferite structuri. Păşim din ocazional în ocazional, uneori ocazionalul devenind fundamental (Moles, 1974).

Cunoaşterea de tip clasic se baza pe deducţie şi pe procesele formalismului logic. Ea acţiona printr-o serie de etape legate rigid între ele, iar textura acestui ecran cognitiv putea fi comparată cu cea a unei stofe sau a unei pânze de păianjen. Astăzi, textura acestui ecran de cunoştinţe se aseamănă mai mult cu un sistem fibros, de pâslă, format din frânturi dezordonate, legate la întâmplare prin simple relaţii de proximitate şi contiguitate, caracterizându-se, mai ales, prin marea densitate şi compactivitate a informaţiilor, decât prin integrativitate. A. Moles denumeşte această nouă realitate „cultură mozaicată", ce se prezintă ca o esenţialitate aleatoare, ca o asamblare de fragmente, prin juxtapunere fără construcţie, fără un punct de reper, în care nici o idee nu este neapărat generală, dar în care multe idei sunt importante (idei-forţă, cuvinte-cheie etc.) (1974, p. 55). Destructurarea cunoaşterii, despre care vorbeşte Moles, nu este însă iminentă. În fond, dacă individul dispune de o cultură de bază, bine structurată, formată prin şcoală, atunci el ar putea să conexeze şi să integreze informaţiile disparate, parvenite prin canalele informale, prin mass-media, mai ales.

Exigenţele suplimentare în structurarea conţinutului se cer a fi îndeplinite în condiţiile realizării unei educaţii interculturale. În general, actualele planuri şi programe şcolare

sunt centrate etnocultural, satisfăcând astfel sentimentele naţionale fireşti. Programele şcolare clasice acordă o mare importanţă unor discipline teoretice definite, mai ales în universităţi, printre care se află limba şi literatura naţională, geografia naţională etc. Programele interculturale propun descentrări şi restructurări curriculare, în sensul abordării comparative şi integrative a unor conţinuturi de factură particular-naţională. Nu se abrogă prezenţa valorilor secvenţiale, ci, dimpotrivă, acestea apar relaţionate la standarde valorice mai largi, născute circumstanţial, în funcţie de diversitatea etnoculturală a spaţiului şcolar concret (vezi *L'éducation interculturelle*, 1989).

Cunoaşterea transmisă prin şcoală va trebui să păstreze un raport convenabil atât cu cunoaşterea savantă, caracteristică pentru comunitatea ştiinţifică, cât şi cu aşa-numita cunoaştere devenită comună (sau chiar banală), pentru a asigura, în acest fel, o sedimentare a noului. Cunoaşterea predată în şcoală se supune unui proces de erodare, de uzură „fizică" şi „morală" (*cf.* Chevallard, 1991, p. 26). Uzura fizică intervine atunci când ceea ce se predă nu mai corespunde noilor date ale cunoaşterii. Uzura morală apare atunci când cunoştinţele se banalizează printr-o prezentare excedentară, masivă a acestora. O cunoştinţă pe care toată lumea o posedă sau care nu mai ajută la nimic nu mai merită să fie prezentă în planurile şcolare.

3. Posibilităţi de organizare a conţinuturilor

Elementele de conţinut nu sunt translate într-un chip mimetic în şcoală. *Savoir*-ul epocii este reconfigurat în concordanţă cu anumite principii de organizare şi de raţionalitate didactică. Multiplicarea surselor învăţământului şi acumulările cognitive din diferitele domenii ale cunoaşterii impun noi strategii de dimensionare şi de structurare a conţinuturilor. Eficienţa lor este dată nu numai de modalitatea de selecţie a informaţiilor, pentru a li se asigura descongestionarea, ci şi de strategiile de ierarhizare şi organizare, de compunerea şi articularea acestora în complexe cât mai apropiate de realitatea descrisă şi de obiectivele educaţionale privind realizarea unei viziuni integrative, holistice la elevi.

Organizarea logică. Se pleacă de la logica ştiinţei, care este translată ca atare la nivelul disciplinei şcolare. Cunoştinţele sunt astfel dispuse încât oglindesc fenomenologia „creşterii" ştiinţei, facilitând realizarea unor derivaţii inductive sau deductive în funcţie de specificitatea cunoştinţelor vehiculate. Trebuie avut în vedere că nu întotdeauna logicile ştiinţelor se pretează şi se adecvează nivelului didactic.

Organizarea lineară. Conţinuturile se prezintă ca o succesiune de cunoştinţe şi valori care se relaţionează şi se (pre)condiţionează, în sensul că cele anterioare le predetermină pe cele prezente. Ceea ce este specific acestui mod de structurare este tratarea o singură dată a respectivelor cunoştinţe, fără revenirea asupra lor în clasele următoare ale ciclului şcolar.

Organizarea concentrică. Constă în structurarea conţinuturilor astfel încât să se revină cu îmbogăţiri sau specificări ulterioare pe diferitele niveluri de învăţământ. Prin combinarea modului linear cu cel concentric de organizare se ajunge la structurarea spiralată, respectiv la reluarea aceloraşi cunoştinţe, dar într-un mod aprofundat, prin degajarea de

noi scheme explicative, prin configurarea de noi aspecte ale fenomenelor discutate, prin complicarea perspectivelor de interogare.

Organizarea după puterea explicativă a cunoştinţelor. Acest mod de organizare oferă noi temeiuri şi avantaje asimilării şi stocării cunoştinţelor. Acestea sunt desfăşurate pornind de la puterea lor de a genera noi explicaţii, de a fiinţa ca suporturi epistemice pentru defrişarea altor explicaţii la care elevii trebuie să ajungă. Discipline precum fizica, chimia etc. se bazează pe acest mod de structurare a elementelor cognitive specifice. Unităţile cognitive se leagă intrinsec unele de altele, orice verigă lipsă conducând la ruperea lanţului explicativ, la disoluţia edificiului epistemic purtat de disciplina în discuţie.

Organizarea interdisciplinară. Principiul interdisciplinarităţii derivă din spaţiul cercetării ştiinţifice, iar ca demers epistemic, în domeniul educaţiei, poate fi sesizat sub două aspecte : conceperea conţinuturilor în perspectivă interdisciplinară şi proiectarea şi organizarea proceselor didactice în viziune interdisciplinară.

Conexiunea disciplinară cunoaşte patru niveluri de concretizare :

- *multidisciplinaritatea* (apare ca modalitatea cel mai puţin dezvoltată a conexiunii, constând – mai degrabă – în juxtapunerea unor elemente ale diverselor discipline, pentru a pune în lumină aspectele lor comune) ;
- *pluridisciplinaritatea* (constituie o integrare mai accentuată şi se bazează pe o comunicare simetrică între diferite paradigme explicative) ;
- *interdisciplinaritatea* (este o formă a cooperării între discipline diferite, cu privire la o problematică a cărei complexitate nu poate fi surprinsă decât printr-o convergenţă şi o combinare prudentă a mai multor puncte de vedere) ;
- *transdisciplinaritatea* (este vizată ca o întrepătrundere a mai multor discipline, care pot conduce, în timp, la constituirea de noi discipline sau noi domenii ale cunoaşterii ; ea presupune deja referinţa la un sistem axiomatic general şi o unificare conceptuală a disciplinelor).

În învăţământ, interdisciplinaritatea implică stabilirea şi exploatarea unor conexiuni între limbaje explicative sau operaţii, în scopul diminuării diferenţelor care apar între disciplinele de învăţământ clasice. Predarea şi învăţarea monodisciplinare au dezavantajul că accentuează perceperea secvenţială şi insulară a realităţii, artificializând în mod abuziv o realitate care este unică şi continuă. Desigur că, până la un punct, abordarea analitică este indispensabilă, cel puţin în practica didactică. La un moment dat însă, este necesară aruncarea unor punţi de legătură între disciplinele şcolare, prin realizarea fuziunii dintre multiplele perspective conceptuale sau operatorii. Un conţinut şcolar structurat în chip interdisciplinar este mai adecvat realităţii descrise şi asigură o percepere unitară, coerentă a fenomenologiei existenţiale.

Specialiştii în domeniu identifică mai multe posibilităţi de insinuare a interdisciplinarităţii în învăţământ. Cel puţin pentru învăţământul preuniversitar, se pot identifica trei puncte de intrare a interdisciplinarităţii (Văideanu, 1988, pp. 250-252) :

- niveluri rezervate conceptorilor, adică autorilor de planuri, programe şi manuale şcolare, teste sau fişe de evaluare ;
- punctele de intrare accesibile învăţătorilor şi profesorilor, în cadrul proceselor de predare şi evaluare ; în acest caz, programele rămân neschimbate ;
- prin intermediul activităţilor nonformale sau extraşcolare.

În funcţie de modul cum intervine profesorul, interdisciplinaritatea se face prin :

- corelaţii obligatorii şi minimale, prevăzute de programele şcolare sau impuse de logica predării noilor cunoştinţe ;
- conexiuni disciplinare sistematice şi elaborate, care constituie expresia unei viziuni bi- sau pluridisciplinare ; aceste conexiuni presupun analiza epistemologică a disciplinelor şi identificarea conceptelor şi metodologiilor comune, extrapolabile, sau elaborarea în echipă a proiectelor de lecţii şi a planificărilor anuale sau trimestriale.

Sub raportul modului elaborării sau al purtătorului, interdisciplinaritatea poate fi :

- centrată pe cultura bogată şi pluridisciplinară a unui profesor ; cazurile sunt mai rare şi presupun unele riscuri ;
- realizată în echipe de profesori cu specialităţi diferite, vizând fie numai un grup de discipline predate la aceeaşi clasă, fie aceleaşi discipline urmărite atât în dimensiunea orizontală, cât şi în cea verticală.

Pregătirea viitorilor profesori se face în perspectiva mono- sau bidisciplinară. De altfel, realităţile actuale nu îngăduie o altă formulă de pregătire a formatorilor. Probabil că, pentru viitor, modalitatea cea mai viabilă va fi lucrul în echipe de profesori care vor colabora la elaborarea şi desfăşurarea curriculumului unei clase, precum şi la dimensionarea unor conţinuturi (prin planuri, programe, manuale), deschizând perspective reale viziunii interdisciplinare.

În cadrul proceselor didactice obişnuite, la discipline diferite, se pot identifica obiective comune care pot fi, de asemenea, prilejuri de realizare a unor conexiuni disciplinare ce ţin de inspiraţia şi de tactul profesorilor pregătiţi în perspectiva monodisciplinară. În acelaşi timp, tendinţa de a integra în clasă elemente informaţionale provenite din mediul informal constituie o cale profitabilă, de întărire a spiritului interdisciplinar.

Organizarea modulară. Constituie o altă modalitate de modernizare şi adecvare a acestuia la cerinţele şcolii contemporane. Învăţământul modular constă în structurarea conţinuturilor în *module didactice*, acestea incluzând seturi de cunoştinţe, situaţii didactice, activităţi şi mijloace de învăţământ delimitate, menite a se plia pe cerinţele şi posibilităţile unor grupe sau clase de elevi. De altfel, unul dintre scopurile învăţământului modular se referă la accentuarea flexibilităţii conţinuturilor în funcţie de interesele şi capacităţile elevilor, de particularităţile lor psihice. Cursurile modulare sunt atât structuri organizatorice, cât şi de conţinut, ce presupun acţiuni de selecţie a elevilor sau sunt frecventate în urma opţiunilor libere ale acestora. Învăţământul modular nu se dispensează de programul comun, constituit dintr-un număr de discipline fundamentale, obligatorii pentru toţi. Simultan cu frecventarea cursurilor comune, în vederea realizării unei diferenţieri (fireşti şi necesare), elevii pot urma anumite module, în acord cu dorinţele şi aptitudinile lor.

Modulele, ca variante de conţinut, pot fi diferite în ceea ce priveşte dificultatea, nivelul şi ritmul de lucru. Astfel, se pot structura module de recuperare, pentru elevii cu dificultăţi, sau module de explicaţii suplimentare, pentru categorii de elevi buni sau foarte buni. Elevul optează sau i se sugerează urmarea unui modul pe care îl parcurge cu ajutorul profesorului, efectuându-se apoi evaluarea rezultatelor. În caz de nereuşită, se recomandă un modul inferior sau complementar. Învăţarea modulară nu se poate extinde total. De regulă, disciplinele de bază sunt predate în perspectivă monodisciplinară. Dimensionarea modulară a conţinutului se face pentru un grup de discipline (aceasta nu înseamnă că modulele se suprapun peste obiectele clasice de învăţământ, ci reprezintă

sinteze inedite, perspective epistemice noi, cumuluri de cunoştinţe integrate etc.) care urmăresc diferenţieri chiar în vederea orientării profesionale a elevilor.

Temeiul filosofic al structurării modulare a conţinutului îl constituie *holismul*, adică încercarea de a concepe o totalitate informaţională ca unitate integrată de elemente ce îşi pierd trăsăturile secvenţiale. Structurarea modulară înlesneşte cuprinderea cunoştinţelor speciale în ansambluri logice care depăşesc cantitativ şi calitativ caracteristicile subunităţilor curriculare. Mai multe module se pot construi într-un lanţ modular sau o suită de module care vor fi oferite/cerute elevilor în funcţie de obiectivele instructiv-educative sau în raport cu interesele şi aptitudinile acestora. Plecând de la natura conţinutului circumscris de modul, acesta poate fi centrat pe informaţii, metode, acţiuni, operaţii de achiziţionat sau, cel mai adesea, pe combinaţii ale acestor posibilităţi.

Organizarea integrată a conţinutului. Presupune integrarea unor elemente de conţinut particulare în noi structuri explicative (noi discipline) care realizează un salt „metateoretic" sau „metavaloric", preluând şi integrând conţinuturi esenţializate şi resemnificate din perspectiva noii „umbrele" explicative mai cuprinzătoare (discipline precum: Ştiinţele naturii, Trebuinţele omului, Jocurile sociale etc.). Integrarea valorilor se poate face pe mai multe linii: integrarea cunoştinţelor în jurul unui pol ştiinţific (seturi conceptuale, scheme operatorii, metodologii investigative), ordonarea cunoştinţelor către un pol practic (precum „centrele de interes" ale lui Ovide Decroly – hrană, securitate, afiliaţie etc.), gruparea în jurul unui pol social (aspecte economice, politice, religioase), integrarea valorilor în funcţie de un pol personal (iubire, boală, familie etc.). Structurarea integrată realizează o joncţiune a obiectivelor educaţionale, a unor structuri de conţinuturi corelative şi a intereselor şi disponibilităţilor actorilor antrenaţi în învăţare.

4. Alternativitatea şi flexibilizarea curriculară

Din perspectivă pedagogică, ideea alternanţelor educaţionale (prin secvenţe curriculare la dispoziţia actorilor, prin manuale multiple, prin suporturi suplimentare, metode didactice, forme organizatorice etc.) este un deziderat devenit un loc comun pentru societăţile care se respectă. La începutul secolului, promotorii „educaţiei noi" au venit cu astfel de sugestii, construind programe „pe măsura" diverselor categorii de elevi. Judecată din perspectivă pedagogică, noua realitate a pluralităţii instructive este benefică în măsura în care se păstrează un echilibru între partea „fixă" şi cea „variabilă" a conţinuturilor, iar dascălii sunt în stare *să selecteze*, *să re-creeze* sau *să gestioneze* diferitele secvenţe de conţinut.

Sursa şi modul unic de educare au ca dezavantaj faptul că uniformizează şi masifică persoanele umane. Când există un singur izvor de informare, riscul inculcării şi cel al manipulării sunt mereu prezente. Nu mai există loc pentru diferenţă, dispută, îndoială. Nu înseamnă deloc că prin manualul alternativ nu se poate minţi. Acesta însă prezintă un avantaj. Manualul alternativ induce nu numai o altă faţă a lucrurilor, dar formează la individ apetitul respectării alterităţii, a multiplicităţii opiniilor purtate de către semenii săi. Manualul alternativ constituie un instrument atât în avantajul elevilor, pentru că relativizează informaţia la particularităţi şi posibilităţi concrete, cât şi în sprijinul profesorilor, care pot să realizeze mai uşor o diferenţiere autentică în învăţare, pornind de la un cumul informaţional el însuşi diferenţiat şi capabil de a induce individualizare şi

diversificare. Să observăm totuşi că şi manualul alternativ sfârşeşte prin a deveni unic, în cele din urmă, după ce acesta a fost ales (de profesor, de părinţi, de elevi... de elevi?).

Dacă avem ca ţintă cultivarea diferenţelor, se naşte întrebarea: la ce vârstă este bine să se prescrie alternative educaţionale? Chiar din clasa I? Opinia noastră e că la clasele mici trebuie să fim foarte precauţi în legătură cu perspectiva alternativelor. Copilul mic are nevoie de certitudini, de temeiuri oarecum închise, de instrumente culturale precis determinate (scris, citit, socotit), de valori ale comunităţii în care se socializează. Asta nu înseamnă că valorile care se prezintă elevilor nu trebuie să fie contextualizate sau relativizate (mai ales, odată cu înaintarea în vârstă a celor educaţi).

Pe de altă parte, ne putem întreba, ce fel de alternative se cer a fi concepute în manuale: de conţinut sau de metodă? Avem de-a face cu *alternative ştiinţifice* sau cu *alternative metodice*? Programa şcolară sugerează atât elemente de conţinut, cât şi o serie de linii metodice. Trebuie subliniat faptul că între conţinutul ariei academice (istorie, fizică, chimie etc.) şi conţinutul disciplinei corespunzătoare nu se stabilesc relaţii de identitate. Translarea conţinuturilor ştiinţifice la nivelul manualelor se face prin selectări, combinări şi resemnificări pedagogice. În acest moment intervine „colorarea" ideologică a conţinuturilor. Modul de prezentare sau structurare a faptelor depinde de autor şi de ideologia care-l domină, de modul de recompunere a unei situaţii oarecare, de evidenţiere a unor contururi, de estompare a unor accidente etc. De regulă, metabolismul intern al creşterii unei ştiinţe, cu toate contrarietăţile şi incertitudinile acesteia, nu se reia la nivelul obiectului de studiu. Manualul apare ca un obiect oarecum finit, rotunjit, congruent ca teorie sau interpretare. În general, sunt asimilate ultimele achiziţii şi concluzii decantate la nivelul comunităţii de specialişti în domeniu. Atunci când, inevitabil, se ajunge şi la perspective discutabile, incerte, manualul trebuie să cuprindă mai multe puncte de vedere asupra chestiunii invocate. Un bun manual, inclusiv alternativ, trebuie să cuprindă pe ici pe colo o *alternativitate internă*, deschizând, la un moment dat, un evantai mai larg de perspective asupra uneia şi aceleiaşi chestiuni (de pildă, într-un manual de istorie un anumit fapt poate fi prezentat valorificând surse alternative, chiar discordante, ale trecutului istoric sau ale prezentului istoriografic). Iar în ce priveşte alternanţa metodică, aceasta constituie principalul atu al manualelor multiple. Rămâne la latitudinea autorilor de manuale să propună trasee metodice creative, personalizate şi adecvate cât mai puternic personalităţii celor care studiază.

Încărcătura ideologică specifică unei discipline este dată atât de prevalorizările „ascunse", vizând statutul şi importanţa acesteia în economia programelor şcolare (număr de ore pe săptămână, prezenţa disciplinei la marile examene etc.), cât şi de dozarea, la nivelul conţinuturilor, a incertitudinilor, relativizărilor, prin tehnica luminării sau ocultării intenţionate a unor fapte etc. Nu-i neapărat obligatoriu să prezinţi fapte false la *Istorie*, ca să manipulezi; ajunge să le diminuezi, să le exagerezi, să realizezi alte relaţii de proximitate între ele, să le etalezi după alte regii. Sau să reduci în mod nejustificat numărul de ore alocat disciplinei în cauză. În general, orice disciplină reprezintă o re-construcţie motivată, adesea subiectivizată, a unei arii academice, ce rezonează cu liniile de forţă ale *savoir*-ului contemporan, dar şi cu *unele mişcări de idei*. Numai că acest câmp ideologic nu este uşor vizibil şi nici recunoscut. El se adăposteşte în spatele „adevărului" şi „obiectivităţii".

Dar nu numai manualele şcolare suportă marca deschiderii şi a alternării. *Curriculumul naţional* actual propune prin componentele sale o ofertă flexibilă, concretizată în:

- *planuri-cadru* care prevăd un număr de ore obligatoriu (asigurând egalitatea şanselor la educaţie, nu şi uniformizarea acesteia însă), precum şi ore la decizia şcolii (permiţând

definirea unor parcursuri şcolare diferenţiate în funcţie de interesele elevilor). Planul-cadru se deosebeşte de vechiul plan de învăţământ, printre altele, prin permisivitatea sa (oferta diferenţiată de instruire) şi gruparea disciplinelor şcolare pe *arii curriculare* (favorizarea legăturilor interdisciplinare) ;
- *curriculum pe discipline*, care se diferenţiază de „programele analitice" prin accentul pe care îl pune pe interiorizarea unui mod de gândire specific fiecărui domeniu transpus în şcoală prin intermediul unui obiect de studiu.

Actualele documente curriculare (*cf. Curriculum naţional...*, 1998) favorizează structurarea cunoaşterii de tip procedural, şi nu pe cea de ordin reproductiv-factual. Cu alte cuvinte, primează formarea unor *competenţe*, a cunoaşterii de tip procedural ce permite asimilarea de noi informaţii şi operarea cu acestea, şi nu simpla acumulare de cunoştinţe, ca în didactica tradiţională.

Cum se realizează această mutaţie în fapt? *Curriculumul* fiecărei discipline preia *competenţele generale* necesare specialistului unui domeniu şi le traduce în termeni didactici (asigurând progresia de cunoştinţe şi *competenţe* de la un an la altul şi operând reducţiile necesare transferării unui domeniu de cunoaştere într-o disciplină şcolară). Se defineşte astfel un parcurs şcolar care pune un semn de nonidentitate între domeniul de cunoaştere (exterior şcolii) şi disciplina şcolară. Programele şcolare actuale definesc în termeni generali informaţiile necesare pentru formarea intelectuală, fără a mai preciza timpul (unic) necesar asimilării fiecărei unităţi de conţinut. Rămâne la latitudinea autorului de manual şi a învăţătorului/profesorului să organizeze instruirea în funcţie de obiectivele şi conţinuturile prevăzute în programele şcolare şi de propriile opţiuni privind progresia, abordarea metodologică şi interesele elevilor. Din acest demers rezultă necesitatea manualelor alternative şi a stimulării iniţiativei şi a creativităţii la nivelul practicii şcolare. Să vedem care sunt diferenţele dintre manualul unic şi manualul alternativ:

Manualul tradiţional	Manualul modern
• Operează o selecţie rigidă a conţinuturilor din care rezultă un ansamblu fix de informaţii vizând o tratare amplă, de tip academic	• Operează o selecţie permisivă din care rezultă un ansamblu variabil de informaţii, în care profesorul şi elevul au spaţiu de creaţie
• Informaţiile sunt prezentate ca interpretare standardizată, închisă, universal valabilă şi autosuficientă • Informaţiile constituie un scop în sine	• Informaţiile sunt prezentate astfel încât permit interpretări alternative şi deschise • Informaţiile constituie un mijloc pentru formarea unor competenţe, valori şi atitudini
• Oferă un mod de învăţare care presupune memorarea şi reproducerea	• Oferă un mod de învăţare care presupune înţelegerea şi explicarea
• Reprezintă un mecanism de formare a unei cunoaşteri de tip ideologic	• Reprezintă un mecanism de stimulare a gândirii critice

Un aspect aparte al flexibilizării şi alternativităţii curriculare îl reprezintă curriculumul la decizia şcolii. Paginile următoare relevă specificitatea şi modurile concrete de derivare, aşa cum apar în documentele puse la dispoziţie de factorii de decizie actuali.

5. Curriculumul la decizia şcolii

O altă ipostază a alternativităţii şi flexibilizării educaţiei o reprezintă încercarea de introducere secvenţială a unor elemente de conţinut variabile, specifice actorilor implicaţi. Dreptul de a lua decizii conferit şcolii, *curriculumul la decizia şcolii* (CDS), se specifică în actualele documente emise de ministerul de resort (*Curriculum naţional...*, 1998), este de fapt emblema *puterii reale* a acesteia. Derivată din libertatea – oferită de planul-cadru de învăţământ – de a decide asupra unui segment al *Curriculumului naţional*, această putere dă posibilitatea definirii unor trasee particulare de învăţare ale elevilor.

Libertatea de decizie la nivelul şcolii este consonantă cu democratizarea societăţii şi reprezintă o şansă de adecvare la un sistem deschis, cu opţiuni multiple. Din punctul de vedere al implementării însă, CDS este un segment de mare noutate care a indus o serie de disfuncţii. Primele aspecte apărute ţin chiar de politica educaţională care a redus în fiecare an – de la lansarea proiectului privind noile planuri-cadru şi metodologia de aplicare a acestora – numărul de ore alocat CDS. Aceasta s-a întâmplat ca urmare a intervenţiei diverselor grupuri de presiune care au impus trecerea unor ore în trunchiul comun, reducând astfel posibilitatea unor tipuri de CDS tocmai la disciplinele pe care încercau să le protejeze şi în numele cărora au acţionat. Alte disfuncţii s-au manifestat la nivelul deciziei şcolii, în momentul în care procesul de consultare s-a derulat formal, orele de CDS au devenit plase de siguranţă pentru norme, iar programele de opţional au repetat trunchiul comun. Dincolo de unele abuzuri sau disfuncţii, CDS rămâne o realitate a şcolii de azi, realitate care şi-a câştigat o serie de adepţi (fapt important este că printre aceştia se numără şi majoritatea elevilor) şi care presupune starea de normalitate prin acceptarea diferenţei. Altfel spus, CDS permite crearea unui etos propriu care conferă diferenţă şi specificitate fiecărei instituţii şcolare.

CDS în învăţământul obligatoriu are mai multe ipostaze:

1. *Aprofundarea*. Reprezintă, pentru învăţământul general, acea formă de CDS care urmăreşte aprofundarea obiectivelor de referinţă ale curriculumului-nucleu prin diversificarea activităţilor de învăţare în numărul maxim de ore prevăzut în plaja orară a unei discipline. Conform unor reglementări, aprofundarea se aplică numai în cazuri de recuperare pentru acei elevi care nu reuşesc să atingă nivelul minimal al obiectivelor prevăzute de programă în anii anteriori.
2. *Extinderea*. Reprezintă, pentru învăţământul general, acea formă de CDS care urmăreşte extinderea obiectivelor şi a conţinuturilor din curriculumul-nucleu prin noi obiective de referinţă şi unităţi de conţinut, în numărul maxim de ore prevăzut în plaja orară a unei discipline. Aceasta presupune parcurgerea programei în întregime.
3. *Opţionale*
   a) *Opţionalul la nivelul disciplinei*
   Constă fie din activităţi, module, proiecte care nu sunt incluse în programa şcolară avansată de autoritatea centrală, fie dintr-o disciplină care nu este prevăzută ca atare în planul-cadru sau nu apare la o anumită clasă/ciclu curricular.
   b) *Opţionalul la nivelul ariei curriculare*
   Presupune alegerea unei teme care implică cel puţin două discipline dintr-o arie. În acest caz, pornind de la obiectivele-cadru ale disciplinelor, vor fi formulate obiective de referinţă din perspectiva temei pentru care s-a optat.

c) *Opţionalul la nivelul mai multor arii curriculare*
Implică cel puţin două discipline aparţinând unor arii curriculare diferite. Ca şi în cazul opţionalului integrat la nivel de arie, informaţiile cu care elevii vor opera au un caracter complex şi, ca atare, permit dobândirea de achiziţii cognitive de ordin înalt (de tipul generalizării, transferului etc.).

Pentru o orientare rapidă în multitudinea de reglementări privitoare la aplicarea planurilor de învăţământ, aducem în atenţie următorul tabel, ce sintetizează documente apărute până la finele anului şcolar 2000-2001.

Tip de CDS	Caracteristici ale programei	Regim orar	Notare în catalog
Aprofundare	• Programa pentru trunchiul comun în numărul maxim de ore al plajei orare prevăzute prin planul-cadru (în *cazuri de recuperare* – respectiv pentru elevii care nu au reuşit să dobândească achiziţiile minimale prevăzute prin programa anilor de studiu anteriori)	• Ore din plaja orară	• Aceeaşi rubrică din catalog cu disciplina-sursă
Extindere	• *Obiective de referinţă notate cu* * • *Conţinuturi notate cu* * (se regăsesc în programa de trunchi comun a disciplinei)	• Ore din plaja orară	• Aceeaşi rubrică din catalog cu disciplina-sursă
Opţionalul la nivelul disciplinei	• *Noi obiective* de referinţă • *Noi conţinuturi* (noutatea este definită faţă de programa disciplinei de trunchi comun)	• Ore de opţional	• Rubrică nouă în catalog
Opţional integrat la nivelul ariei sau opţional crosscurricular	• *Noi obiective* – complexe • *Noi conţinuturi* – complexe (noutatea este definită faţă de programele disciplinelor de trunchi comun implicate în integrare)	• Ore de opţional	• Rubrică nouă în catalog

Pentru elaborarea programei de opţional se propune următoarea schemă de proiectare, ce este în acord cu modelul programelor de trunchi comun.

<table>
<tr><td colspan="2">• Argument</td></tr>
<tr><td>• Obiective de referinţă</td><td>• Activităţi de învăţare</td></tr>
<tr><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">• Lista de conţinuturi
• Modalităţi de evaluare</td></tr>
</table>

Pentru *Argument*, se va redacta 1/2-1 pagină care motivează cursul propus : nevoi ale elevilor, ale comunităţii locale, formarea unor competenţe de transfer etc.

Obiectivele de referinţă vor fi formulate după modelul celor din programa naţională (al materiilor de trunchi comun), dar *nu vor fi reluări* ale acestora. Dacă opţionalul ar

repeta obiectivele de referinţă ale programei şcolare a disciplinei, atunci opţionalul respectiv nu ar aduce nimic nou din punctul de vedere al formării şi dezvoltării unor capacităţi ale gândirii (ar aprofunda eventual, prin adăugarea unor conţinuturi, abilităţile care se formează prin urmărirea obiectivelor din programa naţională).

Un obiectiv de referinţă este corect formulat dacă, prin enunţul său, răspunde la întrebarea „Ce poate să facă elevul?". Dacă răspunsul la această întrebare nu este clar (ceea ce poate face elevul nu poate fi demonstrat şi evaluat), atunci obiectivul este prea general definit. Pentru un opţional de o oră pe săptămână se vor defini şi urmări 5-6 obiective de referinţă – pe care elevii urmează să le atingă până la sfârşitul anului.

Lista de conţinuturi cuprinde informaţiile pe care opţionalul le propune ca bază de operare pentru formarea capacităţilor vizate de obiective. Altfel spus, sunt trecute pe listă acele informaţii care vor fi introduse, combinate şi recombinate între ele şi cu altele învăţate anterior, într-un cuvânt, acele informaţii care vor fi vehiculate în cadrul opţionalului.

Ca şi în cazul informaţiilor prevăzute în programele obligatorii (ale disciplinelor de trunchi comun), informaţiile din lista opţionalului nu vor fi considerate ca un scop în sine, ci ca un mijloc pentru formarea intelectuală.

Ca modalităţi de evaluare, vor fi menţionate tipurile de probe care se potrivesc opţionalului propus (de exemplu, probe scrise, probe orale, probe practice, referat, proiect etc.). NU vor fi incluse probele ca atare.

În cazul în care opţionalul este prevăzut pentru un nivel de şcolaritate sau un ciclu curricular, este necesar să fie definite şi *obiective-cadru* din care *se deduc obiectivele de referinţă* pentru fiecare an de studiu. Altfel spus, dacă oferta cuprinde un opţional pentru mai mulţi ani de studiu, se redactează câte o programă pentru fiecare an, având grijă să apară explicit progresia obiectivelor de la un an de studiu la altul.

Tipuri de CDS în învăţământul liceal

Reglementările în vigoare (*Curriculum naţional...*, 1998) menţionează următoarele tipuri de opţionale pentru liceu: opţional de aprofundare, opţional de extindere, opţional ca disciplină nouă, opţional integrat (la nivelul uneia sau al mai multor arii curriculare), opţional ca disciplină care apare în trunchiul comun la alte specializări. Întrucât ultimul tip de opţional menţionat dispune de o programă deja elaborată la nivel central (ca programă obligatorie în cadrul unei anumite specializări), vom supune atenţiei celelalte tipuri de CDS care necesită un demers de proiectare.

Opţionalul de aprofundare

Opţionalul de aprofundare este acel tip de CDS derivat dintr-o disciplină studiată în trunchiul comun, care urmăreşte *aprofundarea* obiectivelor/competenţelor din curriculumul-nucleu prin noi unităţi de conţinut.

Opţionalul de extindere

Opţionalul de extindere este acel tip de CDS derivat dintr-o disciplină studiată în trunchiul comun, care urmăreşte *extinderea* obiectivelor-cadru/competenţelor generale din curriculumul-nucleu prin noi obiective de referinţă/competenţe specifice şi noi conţinuturi.

Opţionalul ca disciplină nouă

Opţionalul ca disciplină nouă introduce noi obiecte de studiu, în afara celor prevăzute în trunchiul comun la un anumit profil şi specializare, sau teme noi, care nu se regăsesc în programele naţionale.

Opţionalul integrat

Opţionalul integrat introduce ca obiecte de studiu noi discipline structurate în jurul unei teme integratoare pentru o anumită arie curriculară sau pentru mai multe arii curriculare.

În legătură cu ipostazele acestui tip de curriculum, se evidenţiază următorul tabel, ce sintetizează reglementări apărute până la finele anului şcolar 2000-2001.

Tip de opţional	Clasa	Caracteristici ale programei	Notare în catalog
Aprofundare	IX	• *Aceleaşi obiective* de referinţă • *Noi conţinuturi* (cele cu * sau altele)	• Aceeaşi rubrică în catalog cu disciplina-sursă
	X-XII	• *Aceleaşi competenţe* specifice • *Noi conţinuturi* (cele cu * sau altele)	• Aceeaşi rubrică în catalog cu disciplina-sursă
Extindere	IX	• *Noi obiective* de referinţă corelate cu cele ale programei de trunchi comun • *Noi conţinuturi* corelate cu cele ale programei de trunchi comun	• Rubrică nouă în catalog
	X-XII	• *Noi competenţe* specifice corelate cu cele ale programei de trunchi comun • *Noi conţinuturi* corelate cu cele ale programei de trunchi comun	• Rubrică nouă în catalog
Opţional ca disciplină nouă	IX	• *Noi obiective* de referinţă diferite de cele ale programei de trunchi comun • *Noi conţinuturi* diferite de cele ale programei de trunchi comun	• Rubrică nouă în catalog
	X-XII	• *Noi competenţe* specifice diferite de cele ale programei de trunchi comun • *Noi conţinuturi* diferite de cele ale programei de trunchi comun	• Rubrică nouă în catalog
Opţional integrat	IX	• *Noi obiective* de referinţă complexe • *Noi conţinuturi* interdisciplinare	• Rubrică nouă în catalog
	X-XII	• *Noi competenţe* specifice complexe • *Noi conţinuturi* interdisciplinare	• Rubrică nouă în catalog

Factorii care au propus noua platformă curriculară sugerează şi o serie de chestiuni având caracter evaluativ ce vizează CDS, pe diversele componente de generare ale acestuia.

Obiectivele-cadru sau *competenţele generale* (pentru opţionale care se studiază în mai mulţi ani):

- se reflectă în obiective de referinţă/competenţe specifice?
- în cazul aprofundărilor, extinderilor: sunt aceleaşi ca în programa de trunchi comun?

Obiectivele de referinţă sau *competenţele specifice* sunt:

- măsurabile, specifice (nu sunt formulate la modul general, ci le corespund anumite conţinuturi)?
- în număr corespunzător?
- corelate cu tema opţionalului? (de exemplu: competenţe de integrare, transfer, în cazul unui opţional integrat)
- adecvate nivelului de cunoştinţe ale elevului?
- derivă din obiective-cadru, competenţe generale? (dacă acestea sunt formulate)
- unice (sau se repetă sub diferite forme)?

- altele decât în programa de trunchi comun? (dacă nu e aprofundare)
- căror etape ale unui proces de învăţare corespund? (vezi „Modelul de derivare a competenţelor")

Conţinuturile sunt:

- corelate cu obiectivele de referinţă, competenţele specifice?
- altele decât în programa de trunchi comun?
- resursă cuprinzătoare pentru obiective de referinţă, competenţe specifice?
- organizate articulat, sistematic?
- astfel încât să se cumuleze şi să permită progresul?
- entităţi esenţiale, fără contradicţii?
- posibil de învăţat, adaptate experienţei elevului?
- adecvate intereselor, nevoilor prezente şi viitoare ale elevului?

Activităţile de învăţare:

- Duc la dezvoltarea competenţelor propuse?
- Pot fi organizate efectiv? Cum?
- Presupun activitatea nemijlocită a elevului?
- Permit învăţarea în cooperare?
- Conţin referiri la utilizarea resurselor materiale?

Capitolul 10

Proiectarea curriculară

Determinări şi niveluri de concepere a curriculumului • Poziţionarea filosofică şi ideologică în proiectarea curriculară • Reguli privind proiectarea curriculumului

1. Determinări şi niveluri de concepere a curriculumului

Proiectarea curriculară reprezintă un proces multidimensional şi corelat al mai multor componente prin care se prefigurează principalele repere educaţionale (finaliste, de conţinut, procesuale, acţionale etc.) care vor ghida procesul efectiv de instrucţie şi de educaţie. Procesul proiectiv trebuie să urmeze numeroase reguli, principii, determinări, constrângeri de ordin filosofic, psihologic, didactic, sociologic, ideologic, politic. Acest proces de construcţie vizează mai multe componente:

- selectarea, delimitarea şi explicitarea finalităţilor pedagogice ale procesului educaţional; acestea sunt structurate pe diverse niveluri de generalitate („generalitatea" fiind un indiciu al seriozităţii şi pertinenţei voinţei instanţelor decizionale);
- degajarea unor experienţe sau ocazii de învăţare, de momente privilegiate de absorbţie a cadrului valoric recomandat;
- stabilirea conţinutului de predare-învăţare, respectiv a valorilor cunoaşterii, sensibilităţii, afectivităţii, voinţei, credinţei etc., care se vor insinua la nivelul unor suporturi convenţionale (planuri, programe, manuale);
- desenarea cadrului metodologic de transmitere şi accesare a respectivelor valori (strategii, metode, activităţi, forme de organizare);
- degajarea unui univers mai larg de achiziţii prin jocul dialectic dintre specificitate – generalitate, intradisciplinar – interdisciplinar, formal – informal, şcolar – extraşcolar, obligatoriu – facultativ, speculativ – aplicativ etc., prin care se vizează integrarea şi formarea unor structuri de cunoaştere sau acţiune închegate, eficiente, cuprinzătoare;
- circumscrierea unor acţiuni de validare şi evaluare a achiziţiilor preconizate de tot demersul curricular.

Există mai multe instanţe chemate să prefigureze curriculumul. De regulă, la fiecare nivel curriculumul comportă anumite reajustări, resemnificări, reasamblări. Curriculumul este o rezultantă a mai multor acţiuni ce vin dinspre:

- nivelul macrostructural, prin decidenţii politici ce proiectează diferite politici şi scheme curriculare (există riscul ca aceştia să „ideologizeze" activităţile de proiectare curriculară);

- nivelul intermediar, prin responsabilii plasaţi la nivelul administraţiei sau forurilor pedagogice locale (inspectorate, case ale corpului didactic, asociaţii profesionale, formatori, metodicieni, mentori, tutori etc.) ;
- nivelul procesual propriu-zis, al acţiunilor educative concepute şi realizate de educatorii înşişi.

Roger Seguin (1991, p. 8) identifică mai multe niveluri de punere în practică a curriculumului, incluzând componentele corespunzătoare :

Nivel	Componente
Nivelul 1	Politici educative
	Opţiuni şi priorităţi
	Resurse financiare
	Populaţia vizată Tipul şi nivelul de învăţământ
Nivelul 2	Mari obiective educative (sau scopuri educative)
	Forme (profile) de formare
	Obiective de formare (Tipul şi nivelul de instruire)
	Plan general de studii
Nivelul 3	Programe şcolare : obiective specifice, conţinut, metode şi mijloace pedagogice
	Punerea în operă a acţiunii educative
	Evaluarea curriculumului

Conceperea elementelor curriculare, de la cele de ordin macrostructural (planuri, programe) şi până la cele de nivel microstructural (manuale, suporturi curriculare ale lecţiilor etc.), de la decidenţi şi până la oamenii care predau efectiv, se va face respectându-se principiile didactice cunoscute, dar mai ales cele cu referire directă la conţinuturi:

- principiul accesibilităţii cunoştinţelor, priceperilor, deprinderilor;
- principiul sistematizării şi continuităţii în învăţare.

În plus, dispunerea, conexiunea şi progresia diferitelor elemente se vor realiza în acord cu următorii vectori logici şi didactici, în funcţie de circumstanţe:

- de la simplu la complex/de la complex la simplu;
- de la general la specific/de la specific la general;
- de la factori singulari către factori multipli/de la factori multipli către factori singulari;
- de la ordine slabă spre ordine înaltă/de la ordine înaltă spre ordine slabă;
- de la punct de vedere unic către principiu atotcuprinzător/de la principiu atotcuprinzător către punct de vedere unic;
- de la concret la abstract/de la abstract la concret;
- de la cunoscut la necunoscut/de la necunoscut la cunoscut;
- de la prezent către trecut/de la trecut către prezent;
- de la apropiat la distant/de la distant la apropiat.

Progresia elementelor de conţinut, dispunerea acestora la nivelul anilor de studiu şi la nivelul materiilor trebuie să vizeze şi formarea unor capacităţi psihice precum (*cf.* Cohen, Marian, Morrison, 2001, p. 87):

1. dezvoltarea unei atitudini de căutare şi cercetare;
2. consolidarea atenţiei, a concentrării şi a abilităţii de studiu susţinut;
3. creşterea motivaţiei şi a dorinţei de a studia;
4. creşterea dinamicii şi a amplorii scopurilor, aplicaţiilor, exerciţiilor, problematizărilor, necunoscutelor;
5. complicarea ideilor, conceptelor, explicaţiilor, teoriilor;
6. întărirea independenţei, autonomiei şi capacităţii de organizare, planificare, evaluare ale propriei activităţi de învăţare;
7. extinderea căilor de comunicare, de relaţionare, de sensibilizare faţă de alteritate;
8. creşterea funcţiilor de înalt nivel ale gândirii, analizei, sintezei, aprecierii, evaluării, predicţiei, punerii şi rezolvării de probleme etc.;
9. extinderea ariilor şi gradelor de aplicare, de implementare practică, de conexiune cu activitatea de zi cu zi;
10. deplasarea (cu gândul şi fapta) de la imediat, familiar şi prezent către îndepărtat, necunoscut şi trecut;
11. creşterea gradului de încredere, de responsabilitate, de implicare afectivă a elevului în propria activitate;
12. întărirea capacităţii de a judeca, a selecta şi a utiliza noile informaţii sau a curajului de a găsi căi noi de a accede la cunoaştere şi la lumea valorilor;
13. perfectarea organizării şi structurării propriei munci a şcolarului;
14. cultivarea aptitudinii de a realiza conexiuni între diferitele ipostaze sau arii ale cunoaşterii;
15. consolidarea abilităţilor de organizare şi sistematizare a informaţiilor acumulate.

2. Poziţionarea filosofică şi ideologică în proiectarea curriculară

Proiectul curricular comportă o insinuare a liniilor de forţă filosofice şi ideologice. Oricât de echidistanţi ar fi factorii de decizie care hotărăsc în legătură cu fizionomia curriculară, aceştia vor avea o poziţionare partizană. Orice proiect educativ, ca reformă atotcuprinzătoare sau secvenţă a acesteia, are şi o conotaţie politică. Setul de schimbări, sensul acestora, mijloacele de înfăptuire etc. variază de la o echipă ministerială la alta, îmbrăcând şi o aură ideologică. Învăţământul, ca educaţie instituţionalizată, se face în concordanţă cu o politică explicită pe care o vor manifesta cei care ajung la putere.

Actul de politică curriculară se cere a fi secondat, complementat, girat de unul pedagogic, de o expertizare de specialitate, de o definire a sa în cadre strict tehnice. Actul de decizie educaţională, cu toate elementele ce îl predetermină, nu trebuie să fie nici „pur" politic, nici „strict" didactic. Acesta apare ca o joncţiune optimă dintre proiectul politic şi posibilităţile sale de realizare din punct de vedere tehnic. Didacticul acţionează ca o instanţă de remaniere (de validare, de cenzurare chiar) a „visului" politic, a ceea ce se întruchipează la nivelul dezirabilităţii ideologice. Nu orice „închipuire" politică, cu privire la educaţie, poate fi transpusă factual. Nu orice proiect educativ este „primit", „absorbit" de realitate. Observăm astăzi că foarte mulţi „se pricep" în probleme de educaţie şi că prea mulţi amatori, oportunişti, impostori au invadat spaţiul deciziei educaţionale, fără a avea o competenţă explicită în materie. Să spunem că didacticul, în acest caz, nu emite puncte de vedere ; el nu dă, ci remaniază ceea ce este dat (de ideologia dominantă, legitimată şi devenită funcţională în urma alegerilor libere). Didacticul acţionează ca o mână care şterge, corijează, justifică, întemeiază, dă substanţă dorinţei dominante, validate sociologic.

În acelaşi timp, trebuie să fim conştienţi de faptul că proiectul axiologic în materie de educaţie se creionează nu numaidecât din interior, de către „oamenii şcolii", cu competenţele, dorinţele şi interesele specifice, ci şi din exterior, de către instanţe ce recomandă învăţământului ce şi cât trebuie să facă. Exterioritatea alimentează şi prescrie sarcini, scopuri, obiective. Din exterior, acestea se pot vedea mai clar. Din interior însă, lucrurile se pot înfăptui mai bine şi în cunoştinţă de cauză. Interioritatea pune în acord realitatea cu finalitatea, lucrând şi funcţionând. A lăsa numai cadrele didactice să decidă în legătură cu propriul câmp de probleme este tot atât de nociv cu a-i lăsa numai pe alţii, din afara sistemului de învăţământ, să hotărască asupra mersului lucrurilor. Şi în această situaţie, ar fi necesare o împletire şi o completare a competenţelor.

Ce se întâmplă, din acest punct de vedere, cu deciziile şi microdeciziile ultimelor echipe ministeriale asupra conţinuturilor? În ce măsură schimbările preconizate sunt justificate nu numai ideologic, ci şi pedagogic? În ce grad deciziile luate sunt girate nu numai de politicieni, ci şi de psihopedagogi, de „tehnicienii" educaţiei? Nu cumva se manifestă un dezechilibru între cele două dimensiuni, manifestându-se una în detrimentul sau în contrasens cu cealaltă? Nu ar fi bine ca deciziile importante (să le numim „tehnice") să fie apanajul unor specialişti, experţi, apăraţi de influenţa politică, ce activează în instituţii neutre ideologic sau politic? De ce nu se pune accent pe imunizarea specialistului în faţa „zgurei" politice? De ce cohorte de „specialişti" susţin când o parte, când o alta a celor care deţin frâiele puterii?

Perimetrul sociopolitic poate intra la un moment dat în anomie şi suferinţă, în criză organizaţională sau morală. Învăţământul, în schimb, trebuie să-şi câştige o autonomie funcţională astfel încât acesta să se deruleze în condiţii bune chiar şi atunci când restul palierelor sociale devin instabile, schimbătoare, capricioase. Într-o societate democratică, este firească o anumită mobilitate a structurilor învăţământului sau poziţiilor actorilor ce coordonează acest perimetru. Totuşi, un sistem naţional de instruire nu trebuie să fie vulnerabil prea mult în faţa fluctuaţiilor politice, inevitabile uneori, pe care le presupune pluralismul politic. Este ştiut că factorii decizionali importanţi sunt recrutaţi dintre (sau de) cei ce câştigă alegerile politice. Cei care coordonează învăţământul ar trebui să fie oameni de specialitate, pedagogi cu experienţă didactică şi managerială – în primul rând – şi apoi, dacă este cazul, să fie şi oameni politici. La nivelul ministerului se cere a fi asigurată o echipă de tehnicieni (adică pedagogi), aleşi nu după un algoritm politic, ci după criterii profesioniste. Nu pledăm pentru staticism şi închidere organizaţională, dar un minimum de coerenţă şi de continuitate a tacticilor educative este bine să fie asigurat printr-o relativă stabilitate instituţională şi operaţională. În materie de educaţie naţională nu se admit experimentări, voluntarisme sau aroganţe individuale sau grupale.

Că uneori dezirabilul (politicul) o ia înaintea realului, acest lucru este în parte justificat, prin aceea că idealul trebuie să „împingă" realul să se transforme în direcţia anunţată de idealitate. Întotdeauna idealul trebuie să întreacă realul „cu ceva". Dar nu prea mult. Întotdeauna proiectul va conţine şi note ireale, dar nu utopice, peste „puterea" realului de a le suporta. Există o „superioritate" şi o preeminenţă ale proiectului educaţional faţă de realităţile factuale. De aceea, nu învăţământul trebuie să ia „chipul" societăţii, ci societatea va fi prefigurată şi re-formată în consens cu liniile de forţă ale unui învăţământ situat valoric deasupra limitelor ei. Dar şi această formă de predeterminare este cumva... determinată de ceea ce realitatea este, poate sau trebuie să fie. Cât de sus îi este îngăduit proiectului să urce? Ce distanţă poate lua plăsmuirea ideologică faţă de constrângerile didactice?

3. Reguli privind proiectarea curriculumului

Dezvoltarea şi proiectarea curriculumului se vor face în concordanţă cu normele sociale, cu valorile devenite dominante, cu idealurile realizării fiinţei autonome, creative, democratice. O serie de autori americani (Wynn, de Joung, 1992, *apud* Negreţ-Dobridor, 2002, p. 20) recomandă respectarea următoarelor principii de formare şi dezvoltare a curriculumului:

A. *Principii cu privire la natura curriculumului*

I. *Principiul orientării filosofice.* Curriculumul trebuie să fie fundamentat pe o filosofie a educaţiei aflată în consonanţă şi în convergenţă cu filosofia omului din societatea democratică modernă, bazată pe drepturile omului.

II. *Principiul individualizării.* Curriculumul trebuie să răspundă trebuinţelor personale de formare a celui care învaţă şi să se acomodeze posibilităţilor sale de învăţare.

III. *Principiul realismului.* Curriculumul trebuie să fie centrat pe viaţa reală, pe valorile ei actuale – cu tendinţele de dezvoltare a societăţii şi nevoile autentice de formare a indivizilor acestei societăţi.

IV. *Principiul echilibrului*. Curriculumul trebuie să fie astfel structurat încât nici una dintre componente să nu fie neglijată şi nici una să nu prevaleze asupra celorlalte (de la resursele materiale care susţin curriculumul şi până la filosofia educaţională care îl orientează).

B. *Principii de dezvoltare a curriculumului*

V. *Principiul colaborării*. Curriculumul trebuie să fie o realizare colectivă la care iau parte toţi cei competenţi şi toţi cei interesaţi (de la specialişti, reprezentanţi ai unor instituţii şi autorităţi, până la profesori, elevi şi părinţii lor).

VI. *Principiul evaluării*. Evaluarea este elementul esenţial al cercetării, proiectării, experimentării şi validării oricărui curriculum, iar aplicarea (implementarea) nu este permisă dacă evaluarea nu a fost riguroasă, obiectivă, pozitivă şi practicată la momentul oportun.

VII. *Principiul asigurării*. Susţinerea curriculumului trebuie să fie adecvată şi el nu trebuie pus în practică dacă vreunul dintre elementele de susţinere este insuficient (resurse financiare, laboratoare, cursuri, manuale, planuri, programe, profesori competenţi etc.).

VIII. *Principiul testării*. Dezvoltarea curriculumului trebuie să fie un demers riguros care implică proiectarea, experimentarea şi optimizarea şi amână validarea ori de câte ori testarea experimentală nu este concludentă ; rezultatele negative ale testării implică invalidarea proiectului curricular ; aplicarea proiectelor curriculare netestate este interzisă cu desăvârşire.

Cunoaşterea de tip şcolar se supune unui proces de selectare, de ierarhizare, de recompunere. Nu orice tip de cunoştinţă intră în programele de învăţământ. Actul de selecţie se realizează pornind de la o serie de puncte de reper (vezi şi Seguin, 1991, p. 36) :

- obiectivele educative, definite în prealabil şi coextensive cu conţinuturile dezirabile ;
- calitatea, pertinenţa şi oportunitatea finalităţilor vizate în situaţia dată ; ceea ce înseamnă că aceste conţinuturi nu vor fi selecţionate pornind de la factori emoţionali, conjuncturali, de simpatie, de popularitate sau de practicile curente ; conţinuturile incluse în planuri şi programe trebuie să corespundă experienţelor anterioare ale educaţilor, anumitor obişnuinţe şi deprinderi, credinţelor mediului proxim al elevului ;
- frecvenţa utilizării şi a apelului la cunoştinţele sau valorile invocate în curriculum ; cunoştinţele stipulate trebuie să prezinte o valabilitate :
  - pentru o perioadă mai mare de timp, nefiind strict conjuncturale ;
  - pentru un număr cât mai mare de persoane care să le îmbrăţişeze şi să le valorifice ;
  - prin generarea de noi cunoştinţe şi aproprierea de noi valori trebuincioase indivizilor şi comunităţilor ;
  - prin cultivarea apetitului de a continua aflarea adevărurilor în mod autonom.
- importanţa şi relevanţa conţinuturilor pentru inserţia în contemporaneitate, pentru a răspunde adecvat la incitările prezentului ;
- impactul asupra dezvoltării vieţii culturale a societăţii şi a creativităţii personale ;
- concordanţa cu valorile, conduitele şi atitudinile socialmente dezirabile în mediul comunitar dat ;
- valoarea de preachiziţie a unei cunoştinţe, adică acea calitate de a „aduce” după sine, de a „chema” noi cuceriri de elemente cognitive, afective, comportamentale ;
- adecvarea psihopedagogică a cunoştinţelor, respectiv concordanţa acestora cu puterea achizitivă a elevilor ;

- puterea şi potenţialitatea motivantă a elementelor de conţinut (cunoaşterea în calitatea de factor declanşator a unor nevoi suplimentare de cercetare) ;
- corelativitatea cu valorile polimorfe ale mediului sociocultural, cu specificitatea acestora.

În ce priveşte normele privind proiectarea curriculară, s-a încetăţenit algoritmul normativ cuprins în aşa-numitele „teze ale lui Santini", ce conţin un număr de 14 reguli procedurale (*apud* Negreţ-Dobridor, 2002, pp. 25-26) :

Teza nr. 1 (*Concentrare pe cel care învaţă*) : proiectarea curriculară trebuie să plece de la obiective pentru a determina conţinutul, dar să rămână fixată pe cel care învaţă.

Teza nr. 2 (*Simplificare interzisă*) : proiectul curricular nu este similar şi nu trebuie conceput ca un proces mecanic sau productiv ; el are mai multe căi de referinţă, afectează mai profund şi este un proiect de dezvoltare (umană).

Teza nr. 3 (*Soluţie exhaustivă*) : proiectarea curriculară trebuie să ţină cont de toate interesele, iar proiectul trebuie să satisfacă toate cerinţele.

Teza nr. 4 (*Transparenţă totală*) : în procesul proiectării curriculare transparenţa trebuie să nu fie limitată de nimic şi de nimeni şi toate deciziile importante să fie cunoscute de toţi cei interesaţi.

Teza nr. 5 (*Informare completă*) : în proiectarea curriculară este obligatorie exploatarea tuturor surselor de informare, de la documente până la persoane.

Teza nr. 6 (*Competenţe clare*) : în proiectarea curriculară fiecare membru al echipei trebuie să aibă competenţă precis definită şi toţi trebuie să ştie cine este îndreptăţit să decidă.

Teza nr. 7 (*Parte din întreg*) : proiectarea curriculumului este doar una dintre etapele dezvoltării lui, neputând să se substituie acestuia ca întreg, chiar dacă respectă integral exigenţele unei activităţi de cercetare-dezvoltare.

Teza nr. 8 (*Fidelitate şi operativitate*) : în proiectarea curriculară trebuie tratate toate informaţiile fără nici un fel de părtinire şi cât mai repede cu putinţă.

Teza nr. 9 (*Justificare deplină*) : obiectivele unui proiect curricular sunt acceptabile numai dacă sunt perfect justificate.

Teza nr. 10 (*Valorizare anticipată*) : proiectarea curriculară nu este completă dacă obiectivele nu sunt estimate valoric din timp.

Teza nr. 11 (*Revizuire*) : valoarea unui proiect curricular trebuie revăzută periodic înainte şi după aplicare, chiar dacă nici o disfuncţionalitate nu reclamă revizuiri.

Teza nr. 12 (*În realitate, nu în birou*) : proiectarea curriculară este o activitate de amploare cu mulţi agenţi, şi nu o muncă de birou sau de laborator.

Teza nr. 13 (*Colaborare completă*) : în proiectarea curriculară, colaborarea educator-cercetător – decidenţi este obligatorie, trebuie să fie deschisă, lipsită de prejudecăţi şi permanentă.

Teza nr. 14 (*Planificare integrală*) : proiectarea curriculară nu poate fi fragmentară ; este obligatorie planificarea integrală, până la cele mai elementare detalii previzibile.

Procesul de delimitare curriculară trebuie să găsească răspunsuri optime la întrebări de felul :

- Ce tipuri de cunoştinţe, competenţe, abilităţi trebuie achiziţionate astfel încât să se realizeze o convergenţă, o completitudine şi o continuitate între toate acestea ?
- În ce dozaj sau în ce cantitate vor fi transmise elevilor ?
- Cât de variate şi extinse vor fi elementele de conţinut ?
- Care va fi momentul inserţiei sau încetării prezenţei unui anumit element de conţinut ?

- Care va fi raportul dintre extensia conţinuturilor şi profunzimea abordărilor? Când se va merge pe varianta bogăţiei, a diversităţii şi când se va merge pe varianta delimitării, a prospectării adâncimilor?
- La ce nivel, tip sau ciclu de învăţământ se pretează elementele corespunzătoare de conţinut?
- În ce ordine şi grad de complexitate se vor insinua conţinuturile?
- Care va fi ritmul progresului într-o anumită disciplină? La toate se va merge simultan şi la fel?
- Ce consecinţe vor avea pentru viaţa intimă, personală conţinuturile stipulate?
- În ce măsură valorile de conţinut, aflate în programele formale, vor valorifica celelalte cunoştinţe şi valori procesuale specifice vârstei, experienţelor informale, familiale ale elevilor etc.

Capitolul 11

Produsele curriculare și implementarea acestora

Planul de învățământ • Programa școlară • Manualul școlar • Un nou produs curricular: manualul digital • Alte suporturi curriculare (ghiduri, caiete ale elevilor, soft educațional, auxiliare didactice)

Conținutul învățământului se obiectivează în documentele școlare, care au rolul de a norma și imprima procesului de învățământ un caracter planificat și unitar. În condițiile în care, alături de unități școlare de stat, funcționează și școli particulare sau confesionale, planurile, programele și manualele școlare se multiplică, imprimând documentelor școlare noi funcții și caracteristici.

Ion Negreț-Dobridor (2001, p. 54) identifică mai multe ipostaze ale produselor curriculare:

- obiectivări primare (planul de învățământ și programele școlare);
- obiectivări secundare (manualele și metodicile);
- obiectivări terțiare (orarele școlare, planificările calendaristice, proiectele pedagogice).

În cele ce urmează ne vom îndrepta atenția asupra planului de învățământ, programei școlare, manualului școlar și a altor suporturi curriculare.

1. Planul de învățământ

Planul de învățământ este un document școlar emis de o instituție de învățământ (eventual, validat de către ministerul de resort), având funcția de a orienta procesele instructiv-educative. În cazul instituțiilor școlare de stat, planul de învățământ are un caracter unitar și obligatoriu pentru toate unitățile de același grad sau tip. Un plan de învățământ stabilește următoarele elemente:

- disciplinele școlare care urmează a fi studiate și succesiunea acestora pe anii școlari;
- numărul săptămânal și anual de ore pentru fiecare obiect, la fiecare an de studiu;
- structura anului școlar, adică succesiunea intervalelor de timp afectate studiilor, vacanțelor, examenelor.

Caracterul unitar al planului asigură o pregătire uniformă a populaţiei şcolare pentru un anumit nivel al învăţământului sau tip de şcoală. Acest document exprimă într-o manieră sintetică modul în care sunt convertite valorile culturale în sarcini educative generale, identificate în titulaturile diferitelor discipline şi în ponderea şi locul lor în ansamblul obiectelor de învăţământ. Succesiunea, ordinea şi gradarea disciplinelor se realizează în funcţie de complexitatea domeniilor respective, de particularităţile de vârstă ale elevilor, de nevoile prezente şi viitoare ale societăţii. Succesiunea disciplinelor pe ani de studii trebuie să asigure transferurile epistemologice sau realizarea unei viziuni globale, holistice, despre existenţă, prin atenuarea şi estomparea rupturilor cognitive cauzate de delimitările necesare, dar şi artificiale ale disciplinelor clasice de învăţământ. Este necesar să amintim, pe această linie, încercarea lui Ovide Decroly, de la începutul secolului XX, de a avansa un model de distribuire a cunoştinţelor şcolare în conformitate cu patru mari *centre de interes*, mai apropiate nevoilor fireşti ale copiilor, mai naturale şi mult mai legate între ele.

Structurarea unui plan de învăţământ ridică o serie de dificultăţi pedagogice, cum ar fi: ce obiecte de învăţământ trebuie alese şi propuse elevilor la un moment dat, care trebuie să fie ponderea disciplinelor opţionale şi facultative în planurile şcolare, care este succesiunea optimă a obiectelor de învăţământ, când şi dacă este bine ca profesorul (directorul de şcoală, inspectorul etc.) să intervină în aplicarea planului de învăţământ, ştiut fiind că, deocamdată, acesta este obligatoriu, ce instanţe trebuie să fie solicitate în elaborarea unui plan de învăţământ etc.

Redăm, în continuare, o serie de elemente de specificitate care caracterizează planurile actuale de învăţământ.

Planurile-cadru (cf. Curriculum naţional..., 1998)

Modalitatea de control unitar de la centru, materializată printr-un plan unic de învăţământ, a reprezentat şi reprezintă produsul unui sistem sociopolitic dominat de autoritarism şi de lipsa dreptului la opţiune; aceasta în timp ce modalitatea în care decizia de la nivelul şcolii intervine asupra timpului şcolar, materializată prin planuri-cadru de învăţământ, reprezintă produsul unui sistem sociopolitic în care domină participarea socială şi dreptul la opţiune.

Planul-cadru în învăţământul obligatoriu

În învăţământul obligatoriu, planul-cadru de învăţământ reprezintă *documentul reglator esenţial* care jalonează resursele de timp ale procesului de predare-învăţare.

Planurile-cadru pentru învăţământul obligatoriu oferă o soluţie de optimizare a bugetului de timp: pe de o parte, sunt cuprinse activităţi comune tuturor elevilor din ţară în scopul *asigurării egalităţii de şanse* a acestora, iar pe de altă parte, este prevăzută activitatea pe grupuri/clase de elevi în scopul *diferenţierii parcursului şcolar* în funcţie de interesele, nevoile şi aptitudinile specifice ale elevilor.

Desigur că, în acest fel, unităţile şcolare devin responsabile într-o mai mare măsură decât înainte faţă de *calitatea învăţării*.

Planurile-cadru la liceu

La liceu, o structură diferenţiată pe filiere, profiluri şi specializări, precum şi existenţa mai multor planuri-cadru de învăţământ conduc la *modelarea unor licee cu personalitate proprie*, având o ofertă specifică pe piaţa educaţională, spre deosebire de învăţământul general, relativ uniform în structură şi omogen în ofertă.

Trecerea de la un plan-cadru generic de învăţământ la mai multe planuri-cadru nu înseamnă o simplă diferenţiere cantitativă. Ea reprezintă trecerea de la un învăţământ obligatoriu (în care oferta relativ similară pentru toţi elevii urmăreşte asigurarea egalităţii şanselor) la un învăţământ axat pe opţiunea elevilor de a-şi continua studiile (în care interesele şi aptitudinile acestora devin prioritare).

Principiile de generare a planurilor-cadru

Datorită semnificaţiei lor în construirea structurii timpului şcolar, enumerăm în continuare principiile de generare a planurilor-cadru de învăţământ.

- *Principiul selecţiei şi al ierarhizării culturale*
  Constă în decupajul domeniilor cunoaşterii umane şi ale culturii – în sens larg – în domenii ale curriculumului şcolar. Consecinţa fundamentală a aplicării acestui principiu la nivelul planului de învăţământ o reprezintă stabilirea disciplinelor şcolare, precum şi gruparea şi ierarhizarea acestora în interiorul unor categorii mai largi.
  Conform acestui principiu, în noul plan s-a optat pentru gruparea obiectelor de studiu pe *arii curriculare* pentru întregul învăţământ preuniversitar (I-XII/XIII).
  Ariile curriculare selectate în conformitate cu finalităţile învăţământului şi ţinând cont totodată de importanţa diverselor domenii culturale care structurează personalitatea umană, precum şi de conexiunile imediate dintre aceste domenii sunt următoarele:
  1. Limbă şi comunicare;
  2. Matematică şi Ştiinţe ale naturii;
  3. Om şi societate;
  4. Arte;
  5. Educaţie fizică şi Sport;
  6. Tehnologii;
  7. Consiliere şi orientare.

  Organizarea planurilor de învăţământ pe arii curriculare oferă ca avantaje:
  – posibilitatea integrării demersului monodisciplinar actual într-un cadru interdisciplinar;
  – echilibrarea ponderilor acordate diferitelor domenii şi obiecte de studiu;
  – concordanţa cu teoriile actuale privind procesul, stilul şi ritmurile învăţării;
  – continuitatea şi integralitatea demersului didactic pe întregul parcurs şcolar al fiecărui elev.
- *Principiul funcţionalităţii*
  Vizează racordarea diverselor discipline, precum şi a *ariilor curriculare*:
  – la vârstele şcolare şi la psihologia vârstelor;
  – la amplificarea şi la diversificarea domeniilor cunoaşterii.

Conform principiului funcţionalităţii, asociat criteriului psihopedagogic vizând vârstele şcolarităţii, se propune asigurarea condiţiilor pentru trecerea la structura sistemului de învăţământ de tipul 4+5+3(4).

Principiul funcţionalităţii, coroborat cu o serie de strategii de organizare internă a *curriculumului*, a determinat structurarea procesului de învăţământ în *cicluri curriculare*.

- *Principiul coerenţei*

  Vizează caracterul omogen al parcursului şcolar. Acest principiu are în vedere gradul de integrare orizontală şi verticală a ariilor curriculare în interiorul sistemului, iar în cadrul acestora, a obiectelor de studiu.

  Principiul coerenţei vizează, în esenţă, raporturile procentuale, atât pe orizontală, cât şi pe verticală, între ariile curriculare, iar în cadrul ariilor, între discipline.

- *Principiul egalităţii şanselor*

  Are în vedere asigurarea unui sistem care dă dreptul fiecărui elev în parte să descopere şi să valorifice la maximum potenţialul de care dispune. Aplicarea acestui principiu impune: obligativitatea învăţământului general şi existenţa trunchiului comun, în măsură să asigure elevilor accesul la „nucleul" fiecărei componente a parcursului şcolar.

- *Principiul flexibilităţii şi al parcursului individual*

  Vizează trecerea de la învăţământul pentru toţi la învăţământul pentru fiecare. Acest lucru poate fi realizat prin descentralizarea curriculară.

  În învăţământul obligatoriu, numărul total de ore alocat prin planurile-cadru variază între un minim şi un maxim. Planurile-cadru prevăd, de asemenea, pentru majoritatea obiectelor de studiu, o plajă orară ce presupune un număr de ore minim şi unul maxim. Această variabilitate permite concretizarea la nivelul şcolii a planului-cadru prin schemele orare.

  Plaja orară oferă:

  - elevilor posibilitatea opţiunii pentru un anumit domeniu de interes;
  - profesorilor flexibilitate în alegerea unui demers didactic mai adaptat posibilităţilor unei anumite clase de elevi;
  - managerilor de şcoli organizarea unei activităţi didactice corelate cu resursele umane şi baza materială de care dispune şcoala.

  Tot la învăţământul obligatoriu, *curriculumul la decizia şcolii*, prin cele trei variante ale sale: *curriculum-nucleu aprofundat*, *curriculum extins*, *curriculum elaborat în şcoală*, urmăreşte să coreleze mai bine resursele şcolii cu dorinţele copiilor, contribuind în final la valorizarea fiecărei şcoli, la crearea unei personalităţi proprii acesteia prin diferenţierea ofertei de educaţie.

  Diferenţierea creată în acest mod între şcoli este echilibrată prin prezenţa în plan a trunchiului comun.

  La liceu, *curriculumul la decizia şcolii* urmăreşte să coreleze mai bine resursele şcolii cu dorinţele elevilor, contribuind în final la valorizarea fiecărui liceu, la crearea unei personalităţi proprii a şcolii prin diferenţierea ofertei educaţionale.

  Competiţia între şcoli poate deveni astfel o competiţie a valorilor, având ca efect sporirea calităţii procesului de învăţământ. Diferenţierea creată în acest mod între şcoli este echilibrată prin prezenţa în plan a trunchiului comun.

- *Principiul racordării la social*

  Presupune ca planurile să fie astfel concepute încât să favorizeze tipuri variate de ieşiri din sistem. Astfel, gimnaziul oferă orientarea către:

  - liceul teoretic;

- liceul tehnologic;
- liceul vocaţional;
- şcoala profesională.

Liceul oferă orientarea către:

- pregătirea universitară;
- pregătirea postliceală;
- piaţa muncii.

Conform principiului racordării la social, în vederea asigurării legăturii optime dintre şcoală şi cerinţele sociale, este necesar ca, pe termen mediu, bacalaureatul să asigure în mod real diplome diferite ca specializare, singurele în măsură să ofere posibilitatea accesului direct la specializarea universitară. De asemenea, pentru a veni în întâmpinarea reorientării elevilor, este necesar să existe pasarele de trecere de la o filieră/profil/specializare la alta, în diverse puncte ale parcursului şcolar.

2. Programa şcolară

Programa şcolară este un document care configurează conţinutul procesului instructiv-educativ la o disciplină de învăţământ. Programa indică obiectivele, temele şi subtemele la fiecare disciplină, timpul afectat pentru fiecare dintre acestea. Pentru profesor, programa şcolară este principalul ghid în proiectarea şi desfăşurarea activităţilor, având o valoare operaţională şi instrumentală. În unele circumstanţe, programa poate suplini lipsa – pentru moment – a unui manual, dat fiind că, în principiu, aceasta include următoarele informaţii: sublinierea importanţei disciplinei în cauză şi a valorii ei instructiv-educative, obiectivele de realizat la disciplina respectivă, natura şi volumul cunoştinţelor şi abilităţilor ce trebuie predate şi însuşite de către elevi, concretizate în enumerarea temelor şi a subtemelor, timpul afectat pentru fiecare capitol, subcapitol, lecţie, indicaţiile metodologice privind predarea şi evaluarea, temele suplimentare sau la dispoziţia profesorului, indicaţiile bibliografice etc. În funcţie de disciplina de învăţământ, la unele teme şi lecţii sunt recomandate sau circumscrise lucrări practice şi de laborator, forme şi modalităţi de aplicare a cunoştinţelor, în perspectiva concretizării principiului didactic, al păstrării unei continuităţi între teoretic şi aplicativ în acţiunea instructiv-formativă.

Programa şcolară este instrumentul de la care se porneşte în realizarea proiectării didactice. Caracterul ei operaţional derivă şi din faptul că lasă profesorului suficientă autonomie în organizarea şi dimensionarea acţiunilor educative. Poate că, în perspectivă, programa şcolară ar trebui să devină mai maleabilă la circumstanţele învăţării, permiţând profesorului să propună teme şi subteme noi, în conformitate cu nevoile şi posibilităţile concrete ale elevilor. Programa poate deveni un regularizator al libertăţii profesorului care, în anumite limite, determinate de un număr minim de teme obligatorii, poate să structureze pe cont propriu, cu responsabilitate sporită, un alt număr de teme circumstanţiale.

Iată câteva particularizări privind actualele programe de învăţământ (*cf. Curriculum naţional*..., 1998).

Structura programelor şcolare în învăţământul obligatoriu

Actualele programe şcolare subliniază importanţa rolului reglator al obiectivelor pe cele două niveluri de generalitate : *obiective-cadru* şi *obiective de referinţă*. Celelalte componente ale programei au ca principal scop realizarea cu succes a obiectivelor de către elevi.

Deoarece clasa a IX-a aparţine *ciclului curricular* de observare şi orientare (care include şi clasele a VII-a şi a VIII-a), şi la această clasă a fost păstrată structura programei de gimnaziu.

Programele şcolare cuprind : o notă de prezentare, *obiective-cadru*, *obiective de referinţă*, exemple de activităţi de învăţare, conţinuturi ale învăţării şi *standarde curriculare de performanţă*.

Nota de prezentare

Descrie parcursul obiectului de studiu respectiv, argumentează structura didactică adoptată şi sintetizează o serie de recomandări considerate semnificative de către autorii programei.

Obiectivele-cadru

Sunt obiective cu un grad ridicat de generalitate şi complexitate. Ele se referă la formarea unor capacităţi şi atitudini generate de specificul disciplinei şi sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu.

Obiectivele de referinţă

Specifică rezultatele aşteptate ale învăţării şi urmăresc progresia în formarea de capacităţi şi achiziţia de cunoştinţe ale elevului de la un an de studiu la altul.

Acest mod de a concepe obiectivele menţionate în programă are următoarele avantaje :

- oferă o imagine sintetică asupra domeniului de cunoaştere modelat prin intermediul didacticii obiectului de învăţământ avut în vedere ;
- asigură evidenţierea unei dezvoltări progresive în achiziţia de competenţe de la un an de studiu la altul ;
- reprezintă un instrument conceptual care, utilizat corect la nivelul evaluării, oferă o hartă clară a evoluţiei capacităţilor copilului şi posibilitatea stimulării acelor deprinderi insuficient formate şi dezvoltate ;
- creează premisele pentru deplasarea accentelor în activitatea didactică de pe transmiterea de informaţii pe aspectele formative ale predării-învăţării.

Exemplele de activităţi de învăţare

Propun modalităţi de organizare a activităţii în clasă. Pentru realizarea obiectivelor propuse pot fi organizate diferite tipuri de activităţi de învăţare. Programa oferă cel puţin un exemplu de astfel de activităţi pentru fiecare obiectiv de referinţă în parte. Exemplele de activităţi de învăţare sunt construite astfel încât să pornească de la experienţa concretă a elevului şi să se integreze unor strategii didactice adecvate contextelor variate de învăţare.

Conţinuturile

Sunt mijloace prin care se urmăreşte atingerea *obiectivelor-cadru* şi *de referinţă* propuse. Unităţile de conţinut sunt organizate fie tematic, fie în conformitate cu alte domenii constitutive ale diferitelor obiecte de studiu.

Standardele curriculare de performanţă

Sunt standarde naţionale, absolut necesare în condiţiile introducerii unei filosofii educaţionale centrate pe diversitate, concretizate în existenţa unor *planuri-cadru* de învăţământ, a unor noi programe şcolare şi a manualelor alternative. Ele reprezintă, pentru toţi elevii, un sistem de referinţă comun şi echivalent, vizând sfârşitul unei trepte de şcolaritate.

Standardele curriculare de performanţă sunt criterii de evaluare a calităţii procesului de învăţământ. În mod concret, standardele constituie specificări de performanţă vizând cunoştinţele, competenţele şi comportamentele dobândite de elevi prin studiul unei discipline. Standardele permit evidenţierea progresului realizat de elevi de la o treaptă de şcolaritate la alta. Ele sunt exprimate simplu, sintetic şi inteligibil pentru toţi agenţii educaţionali şi reprezintă baza de plecare pentru elaborarea descriptorilor de performanţă, respectiv a criteriilor de notare.

Standardele sunt relevante din punctul de vedere al motivării elevului pentru învăţare, fiind orientate spre profilul de formare al acestuia la finalizarea parcursului şcolar şi la intrarea în viaţa socială. Ele ar trebui, de asemenea, să motiveze elevul pentru învăţarea continuă şi să conducă la structurarea capacităţilor proprii învăţării active.

Structura programelor şcolare pentru liceu

Componentele noilor programe se structurează diferit la clasa a IX-a, care în viitorul apropiat va face parte din învăţământul obligatoriu, faţă de clasele X-XII (XIII), care vor rămâne să constituie, în perspectivă, învăţământul liceal.

Pentru clasa a IX-a

Deoarece clasa a IX-a aparţine ciclului curricular de observare şi orientare (care include şi clasele a VII-a şi a VIII-a), a fost păstrată *structura programei de gimnaziu*. Astfel, programa cuprinde: notă de prezentare, *obiective-cadru*, *obiective de referinţă*, exemple de activităţi de învăţare şi conţinuturi. Descrierea acestor componente se găseşte la „Structura programelor şcolare în învăţământul obligatoriu".

Pentru clasele X-XII

La clasele X-XII (XIII), programa şcolară cuprinde: notă de prezentare, *competenţe generale*, *competenţe specifice* şi conţinuturi, valori şi atitudini, sugestii metodologice.

Competenţele generale

Se definesc pe obiect de studiu şi se formează pe durata învăţământului liceal. Ele au un grad ridicat de generalitate şi complexitate şi au rolul de a orienta demersul didactic către achiziţiile finale ale elevului.

Competenţe specifice şi conţinuturi

Componenta fundamentală a programei este cea referitoare la competenţe specifice şi conţinuturi. Competenţele specifice se definesc pe obiect de studiu şi se formează pe parcursul unui an şcolar. Ele sunt derivate din competenţele generale, fiind etape în dobândirea acestora. Competenţelor specifice li se asociază prin programă unităţi de conţinut.

Valorile şi atitudinile

Apar în mod explicit sub forma unei liste separate în programa fiecărui obiect de studiu. Ele acoperă întregul parcurs al învăţământului liceal şi orientează dimensiunile axiologică şi afectiv-atitudinală aferente formării personalităţii din perspectiva fiecărei discipline. Realizarea lor concretă derivă din activitatea didactică permanentă a profesorului, constituind un implicit al acesteia. Valorile şi atitudinile au o importanţă egală în reglarea procesului educativ, ca şi competenţele, care acoperă dimensiunea cognitivă a personalităţii, dar se supun altor criterii de organizare didactico-metodică şi de evaluare.

După cum se ştie, cunoaşterea, care nu este însoţită de o etică şi de o sensibilitate cu efect pozitiv asupra vieţii persoanei, conduce la un eşec personal şi la degradarea vieţii sociale.

Sugestiile metodologice

Cuprind recomandări generale privind metodologia de aplicare a programei. Acestea se pot referi la :

- desfăşurarea efectivă a procesului de predare-învăţare centrat pe formarea de competenţe ;
- sugestii privind cele mai adecvate metode şi activităţi de învăţare ;
- dotări materiale necesare pentru aplicarea în condiţii optime a programei ;
- sugestii privind evaluarea continuă.

3. Manualul şcolar

Manualul şcolar este unul dintre instrumentele de lucru pentru elevi, poate cel mai important, care detaliază sistematic temele recomandate de programele şcolare la fiecare obiect de studiu şi pentru fiecare clasă.

Din punctul de vedere al activităţilor învăţământului, manualul are trei funcţii principale (*cf.* Seguin, 1989, pp. 22-24) :

1. *Funcţia de informare :*
   - selecţia cunoştinţelor se va face astfel încât să asigure progresivitatea şi să evite supraîncărcarea ;
   - se vor asigura filtrajul şi selecţia cunoştinţelor prin reduceri, simplificări, reorganizări.
2. *Funcţia de structurare a învăţării*. Organizarea învăţării se poate realiza în mai multe feluri :
   - de la experienţa practică la teorie ;
   - de la teorie la aplicaţii practice, prin controlarea achiziţiilor ;
   - de la exerciţii practice la elaborarea teoriei ;
   - de la expozeu la exemple, ilustrări ;
   - de la exemple şi ilustrări la observaţie şi analiză.
3. *Funcţia de ghidare a învăţării*. Există alternativele :
   - repetiţia, memorizarea, imitarea modelelor ;
   - activitatea deschisă şi creativă a elevului, care poate utiliza propriile sale experienţe şi observaţii.

În manual sunt cuprinse informaţii prelucrate şi integrate după principii didactice, psihologice şi praxiologice. El este instrumentul de lucru al elevului şi, prin urmare, în afară de informaţii, acesta trebuie să conţină şi modalităţi sau metodologii de lucru, redate explicit sau infuzate în logica expunerii didactice. Un manual bun trebuie să fie nu numai un depozitar de informaţii, ci şi un prilej de dezvoltare a gândirii şi a altor capacităţi sau dispoziţii intelectuale, voliţionale, morale, estetice etc.

Pentru realizarea unui manual se cer a fi respectate o serie de exigenţe : cerinţe didactice (modalităţi convenabile de înfăţişare a informaţiei, respectarea unui stil cognitiv adecvat vârstei etc.), cerinţe igienice (lizibilitatea textului sau a materialului iconografic,

calitatea hârtiei şi a cernelii tipografice, formatul manualului) şi cerinţe estetice (calitatea tehnoredactării, a ilustraţiilor utilizate, a legării, a coloritului).

În condiţiile multiplicării surselor informative, inclusiv pentru elevi, şansa alegerii dintre mai multe manuale posibile, pentru una şi aceeaşi disciplină la un an şcolar, este benefică şi necesară. Această posibilitate ar fi atât în avantajul elevilor, printr-o mai evidentă raportare a informaţiei la particularităţile concrete, cât şi în avantajul profesorilor, care ar reuşi să realizeze mai uşor o diferenţiere autentică în învăţare, pornind de la un cumul informaţional, el însuşi diferenţiat şi capabil să inducă individualizare şi diversificare.

Manualul este o carte editată, un obiect, ce prezintă următoarele coordonate care, în circumstanţe date, au reverberaţii şi consecinţe de ordin pedagogic:

a) are un anumit aspect exterior (are copertă cartonată sau nu, fascicolele sunt interschimbabile, include un ghid de predare sau un caiet pentru învăţare etc.);
b) se prezintă într-un anumit format (este un obiect uşor de manevrat, are dimensiuni mai mari sau mai mici – să reţinem că mărimea fizică a manualului induce elevului o anumită reprezentare despre importanţa lui);
c) este redactat cu caractere în stiluri şi mărimi diferite, iar textul este dispus în pagină astfel încât să orienteze şi să faciliteze lectura;
d) include un material iconografic de calitate, cu ilustraţii integrate optim în text, de o estetică autentică, fără stridenţe coloristice;
e) este alcătuit din hârtie de calitate, care nu se şifonează, nu se macină, nu se şterge şi care realizează cu elementele inserate pe foaie un contrast maxim.

Orice manual autentic propune un mod de structurare a informaţiei pe criteriul progresiei şi sistematicităţii cognitive sau executive. Astfel, conţinutul trebuie organizat în părţi, capitole, subcapitole, lecţii. Fiecare unitate curriculară de bază (lecţia) va include secvenţe distincte de informaţii, explicaţii, comentarii, corelaţii intra- şi interdisciplinare, exerciţii aplicative, rezumate, fişe de evaluare, bibliografie suplimentară. Autorii de manuale trebuie să probeze o serie de competenţe: a) să aibă talent de redactare, stil clar şi precis; b) să fie competenţi în aria disciplinară sau academică pe care o dezvoltă; c) să posede cunoştinţe de pedagogie şi psihologie şcolară, dar şi o experienţă didactică în disciplina respectivă; d) să identifice nevoile reale de învăţare, posibilităţile, apetenţele şi caracteristicile culturale ale publicului şcolar căruia manualul i se adresează; e) să aibă capacitatea de a lucra îndelung şi de a relua lucrul la manual după un anumit timp; f) să fie sensibili la criticile altora şi să asimileze sugestii metodice venite de la colegii practicieni; g) să posede competenţe relaţionale pentru a ţine cont de imperative şi nevoi date, de a negocia cu diverşi parteneri (ilustratori, machetişti, tipografi, editori, difuzori, factori de decizie politică). Autorii de manuale folosesc următoarele surse de inspiraţie pentru selectarea şi translarea informaţiilor la nivelul acestui instrument: a) experienţa cognitivă şi didactică proprie, acumulată în timp, în mod progresiv, printr-un întreg şir de puneri la probă, de încercări şi erori etc.; trebuie să avem rezerve faţă de acele manuale întocmite de autori care nu au nici o tangenţă cu practica educativă; b) lucrări de referinţă în domeniul respectiv, care aduc informaţii complete, exacte, de ultimă oră; c) alte manuale de bază, deja publicate, care şi-au găsit utilitatea în circumstanţe date; d) reviste cu caracter teologic, ştiinţific şi cultural, care să permită autorului integrări şi corelări interdisciplinare optime şi operative; e) alte informaţii parvenite din mediul social, economic, cultural.

Orice profesor bine pregătit trebuie să posede cunoştinţe minimale privind exigenţele îndeplinite de un manual bun, şi asta din cel puţin două motive: în primul rând, el va fi pus în situaţia de a alege, la un moment dat, dintre mai multe manuale alternative, unul care să fie adecvat situaţiilor elevilor săi; profesorul nu trebuie să mai aştepte indicaţii de la inspector (el îşi cunoaşte mai bine elevii), fiind în stare să rezolve singur alegerea cea mai oportună (mai ales că, uneori, sugestiile venite de la alţii pot fi... interesate); în al doilea rând, profesorul însuşi va fi nevoit să-şi structureze singur un manual sau un suport de curs pentru clasa cu care lucrează la un moment dat, în deplină cunoştinţă de cauză (de altfel, în multe ţări cu tradiţii pedagogice nu există manuale în toate situaţiile).

Sugerăm, mai jos, o grilă de evaluare a manualului, plecând de la o serie de propuneri avansate de Seguin (1989), dar adaptate la specificitatea manualului de religie. Evaluarea are în atenţie următoarele componente: conţinutul expus în manual, calitatea prelucrării pedagogice, formulele de redactare şi modalităţile de ilustrare.

A. *Conţinutul manualului*

1. Conţinuturile răspund obiectivelor programei la disciplina de studiu pentru anul şcolar vizat?
2. Acestea sunt în acord cu achiziţiile anterioare ale elevilor?
3. Sunt conţinuturile exacte, precise, variate? Acestea sunt suficient de obiective, redând adevărurile ştiinţei respective?
4. Conţinuturile sunt suficient de bogate prin raportare la cele indicate de programa şcolară?
5. Contribuie acestea la suscitarea atitudinilor şi conduitelor morale pozitive şi la încorporarea unor valori culturale perene?
6. Progresia cunoştinţelor şi conceptelor vehiculate prin conţinuturi este simplă sau complexă, elementară sau superioară?
7. Conceptele sunt explicate clar, iar informaţiile aduse oferă aplicaţii concrete?
8. Activităţile de învăţare, experienţele propuse în diferite capitole ajută cu adevărat la întărirea învăţării, la configurarea capacităţilor operaţionale?
9. Activităţile la care îndeamnă manualul necesită prezenţa şi intervenţia profesorului? Pot acestea să fie realizate de către elevi şi fără ajutorul profesorului?
10. Autorul manualului a integrat elemente conexe de la două sau mai multe discipline, care să expliciteze cunoştinţele de la obiectul respectiv?

B. *Prelucrarea pedagogică*

1. Metoda de învăţare indusă de manual corespunde unei concepţii pedagogice relevante, recomandată de către autorităţile pedagogice sau educative?
2. Această metodă corespunde unei pedagogii constrângătoare şi directive sau, dimpotrivă, se inspiră dintr-o pedagogie deschisă, activă, care să-i confere elevului suficientă autonomie în activităţile de învăţare?

3. Manualul propune activităţi de căutare la elevi, îmbie la observaţii, anchete, informări, investigări suplimentare?
4. S-a ţinut cont de interesele elevilor pentru a stimula învăţarea? Autorul a inclus aspecte care să motiveze elevii (teme variate, mediul familiar, ilustraţii sugestive)?
5. Autorul a ţinut cont de anumite caracteristici ale elevilor cum ar fi vârsta, mediul de viaţă specific, pentru a le suscita interesul?
6. Manualul conţine exerciţii de învăţare şi de control al achiziţiilor, pentru fiecare capitol? Sunt integrate, din când în când, rezumate elocvente?
7. Aceste exerciţii sunt variate? Sunt bine adaptate conţinuturilor capitolului? Ele par dificile sau prea uşoare?
8. Întrebările şi exerciţiile sunt formulate clar şi precis?
9. Pot fi întrebările şi exerciţiile un mijloc de evaluare a învăţării?
10. Exerciţiile şi temele sunt concepute astfel încât elevul să-şi poată verifica singur progresele şi reuşitele?

C. *Forma de redactare*

a) *Organizarea*

1. Manualul prezintă organizare logică în redactare (Prezentare. Textul principal împărţit în capitole şi subcapitole conform temelor programei. Rezumat. Exerciţii. Evaluare)?
2. Capitolele sunt organizate într-o manieră diversificată, care să spargă monotonia, iar această diversificare de punere în formă este justificată?
3. Lungimea capitolelor sau lecţiilor este în concordanţă cu importanţa temelor tratate?
4. Anumite capitole sunt prea lungi în ciuda importanţei temei? Sau sunt prea scurte?

b) *Limbajul*

5. Limbajul manualului este uşor de înţeles şi adaptat nivelului elevilor cărora le este destinat?
6. Vocabularul utilizat corespunde nivelului cognitiv al elevilor ţinând cont de achiziţiile lor anterioare?
7. Vocabularul specific sau terminologia disciplinei sunt astfel concepute încât să fie înţelese prin definiţiile cuvintelor noi sau mai puţin cunoscute de către elevi?
8. În general, lungimea frazelor şi structura lor sunt bine adaptate nivelului de înţelegere a elevilor?
9. Semnificaţia textului este clară şi uşor de înţeles? Arhaismele sau cuvintele din fondul lexical vechi sunt bine explicate?
10. Punctuaţia în text este întotdeauna justificată?

c) *Linia directoare*

11. Autorul utilizează, atunci când conţinuturile unei discipline o permit, o linie directoare, un fir roşu, pentru a suscita interesul cititorului şi a-l incita să urmeze studiul textului?

d) *Rezumatul*

12. Rezumatul este plasat la începutul sau la sfârşitul capitolului? Este clar, concis şi în acord cu aspectele importante ale textului?

e) *Stilul redactării*
   13. Stilul este sobru, eficient sau prezintă prea multe enumerări, imprecizii, figuri de stil?
f) *Primele şi ultimele pagini*
   14. În introducerea sau în prezentarea iniţială sunt expuse clar obiectivele manualului şi semnificaţia materiei tratate?
   15. Tabla de materii este precisă şi detaliată?
   16. Sunt prezente anexe, un index sau alte elemente informaţionale suplimentare cu caracter instrumental?

D. *Ilustrarea*

17. Toate ilustraţiile prezente în manual sunt justificate? Nu sunt prea numeroase?
18. Corespund acestea conţinuturilor capitolelor în care apar?
19. Sunt clare şi precise?
20. Transmit ele informaţii interesante, reprezentări necunoscute elevilor sau din afara mediului lor de viaţă?
21. Ilustraţiile sunt sugestive şi pot să trezească interesul elevilor?
22. Există o căutare excesivă a calităţii estetice a ilustraţiilor, în detrimentul funcţiei lor de transmitere a unor informaţii precise?
23. Sunt corect plasate? Amplasarea lor este justificată prin raportare la textele la care se referă?
24. Titlurile, legendele şi explicaţiile însoţitoare sunt clare şi precise? Ilustraţiile, hărţile planşele, tabelele sunt numerotate?
25. Costul lor este justificat (reproducerea după opere de artă, tratarea imaginii originale, tipărirea, numărul de exemplare prevăzut pentru manual)?

Pentru cei care concep manuale propunem următorul algoritm de compartimentare şi formatare a unei unităţi tematice.

Algoritm de subunităţi ale unei teme tratate în manual

- Titlul capitolului (conform programei)
- Subiectul unităţii derivate din programă
  Trei variante:
  - identic;
  - reformulat;
  - schimbat, dar coextensiv sau subordonat temei invocate de programă.
- Conţinutul temei (în formă grafică şi ilustrativă, în perioada pre-abecedară; sau scrisă şi ilustrativă, în etapa post-abecedară)
- Dicţionar explicativ (*Vocabular*, *Cuvinte noi*, *Noi termeni*)
- Rezumat (*De reţinut*, *Să reţinem*)
- Explicaţii, Comentarii, Învăţături pentru suflet (*se va reliefa mesajul educativ al temei abordate*)
- Să ne aducem aminte, Amintiţi-vă! (*când este cazul, se vor reactualiza informaţii din temele anterioare care se corelează cu cele prezente*)
- Extrase concise din lucrări de referinţă, ilustrative pentru tema tratată

- Exerciţii, Întrebări, Teme de reflecţie
- Subunităţi tematice cu caracter ludic (*De colorat*, *Construiţi*, *Completează*, *Ghicitori*, *Cuvinte încrucişate* etc.)
- Aflaţi mai mult, Să cunoaştem mai mult (*lecturi suplimentare ştiinţifice, literare, istorice, filosofice*) – obligatorii/facultative pentru anumite categorii de elevi
- Ilustraţii, fotografii, hărţi, grafice etc. (*se vor insera intercalat în economia textului, astfel încât puterea de sugestie să fie maximă*)

Nota 1. După fiecare grupaj de teme pentru cele două semestre este bine să se insereze câteva unităţi de evaluare, fixare şi aprofundare.

Nota 2. Subunităţile tematice de mai sus se vor actualiza diferenţiat, în funcţie de progresia pe clase sau niveluri de învăţământ. Nu este indicat ca la una şi aceeaşi temă să se regăsească toate subunităţile (se vor urmări varietatea şi diversificarea de la o lecţie la alta). Ordinea acestor unităţi este importantă.

Să trecem în revistă şi alte remarce şi valorizări asupra manualului şcolar (rezumând câteva idei remarcabile asupra acestui subiect din Mialaret, 1981, pp. 484-504).

Toată istoria educaţiei este jalonată de un discurs asupra cărţii, de locul şi rolul său în procesul educativ, în formarea fiinţei. Rousseau afirma în programul său radical de reformare a educaţiei: „Urăsc cărţile, ele nu ne învaţă decât să vorbim despre ceea ce nu ştim" (*Emile*, III, p. 283). Mai puţin categoric, Montaigne ne aminteşte de un calificativ (depreciativ) la adresa adevărului purtat de carte: „Nu e decât o cunoaştere livrescă" (*Eseuri*), însă, pe de altă parte, „cartea ne permite să începem cu oamenii trecutului".

E adevărat că la început omul putea stăpâni tot ce se găseşte în cărţi, pentru că acestea erau puţine, însă, rapid, odată cu progresul tehnic, cărţile se multiplică şi nu mai sunt în concordanţă cu ceea ce ştie profesorul că reprezintă cunoaşterea şcolară sau cu acele cunoştinţe individuale achiziţionate din cărţi. Remarcăm că aceste cunoştinţe conţinute în cărţi nu pot fi actuale, ele sunt o expresie a stocării, fiind „o cunoaştere de altădată".

Evidenţierea locului şi rolului manualului în sânul procesului educativ ne permite să-i analizăm mai bine caracteristicile. Profesorul, cartea şi mass-media sunt trei surse principale de cunoaştere a elevului. Cum se articulează între ele ? Sunt complementare ? Sunt rivale ? Pot să rămână străine una de alta ? Cum pot coopera ? Fiecare manual şcolar – chiar dacă motivaţia a fost inconştientă la autorii săi – relevă folosirea unui model de funcţionare intelectual, o paradigmă de raţionalitate, filtrând şi organizând cunoştinţele puse la dispoziţia elevilor, în anumite cazuri servind unei concepţii elitiste asupra educaţiei, în altele, dimpotrivă, favorizând educaţia de masă pe linia democratizării acesteia.

Pentru copii, un mesaj scris e mai dificil de primit decât unul oral. Dacă e necesar ca profesorul să obişnuiască elevii să se servească de carte, nu e mai puţin adevărat că expunerea orală permite manifestarea mai vie, mai antrenantă a conţinutului prezentat. Ne putem imagina o lecţie punând în paralel expunerea orală şi apelul la carte înainte de a asigura legătura între cele două forme de mesaje şi permiţând astfel o mai bună înţelegere a ambelor. O practică prea mare cu manualul oboseşte elevii, o ascultare prelungită scade atenţia. Trecerea reciprocă a acestor două forme facilitează înţelegerea, asimilarea de către elev, îmbogăţirea personală, satisfacţia spirituală. Procentul celor două activităţi poate varia în funcţie de vârstă. De ce să repetăm oral ceea ce elevii mai în vârstă pot învăţa direct din carte ? De ce să nu profităm de ocazie pentru a le arăta cum să studieze singuri din manual ? Expunerea orală poate, în ultimă instanţă, să conţină răspunsuri la întrebările care se pun elevilor, să lămurească ceea ce li se pare neclar şi să verifice înţelegerea în ansamblu a lecţiei.

Este imposibil să dăm reguli absolute în ceea ce priveşte utilizarea manualului. Dacă ne gândim la momentul în care se utilizează un manual în cursul unei lecţii, toate cazurile sunt posibile şi depind de toate variabilele situaţiei educaţionale. Poate fi utilizat înaintea lecţiei orale pentru a o pregăti, poate fi utilizat în timpul lecţiei pentru ilustrare, poate fi utilizat la sfârşit pentru exerciţii sau pentru sinteze.

Elaborat de specialişti, el poate teoretic să răspundă unor trei funcţii diferite : a) este baza cursului ; b) ghidează progresul, fiind şi o compunere de resurse multiple (documente, exerciţii) în care profesorul vine să aprofundeze ; sau c) este o lucrare de referinţă, furnizând puncte de reper. Manualul urmează programa şi propune un schelet tematic al lecţiei. Este făcut să securizeze, e comod, simplu de consultat, întotdeauna la dispoziţie. Protejează profesorul de controlul suspicios al părinţilor. Economic, îi face pe dascăli să câştige timp în pregătirea lecţiilor (vine în sprijinul profesorilor izolaţi sau debutanţi). Oferă cel mai bun raport calitate/preţ suportului pedagogic.

Ce criterii minime trebuie să îndeplinească manualele ? Iată câteva atribute :

1. au valoare informativă ;
2. adaptează informaţiile la împrejurări, la situaţia culturală şi ideologică ;
3. accesibilizează informaţiile : existenţa tabelelor, a indexurilor, inteligibilitatea informaţiilor, lizibilitatea dau seamă de acest lucru ;
4. au coerenţă pedagogică : o coerenţă internă (ordinea şi decuparea unităţilor, echilibrul între informaţii, exerciţii, instrumente de control) şi o coerenţă mai generală cu modelul pedagogic preconizat de autoritatea şcolară şi profesorală ;
5. furnizează informaţii exacte, precise şi cât mai actuale posibil ;
6. permit un acces facil la informaţie.

Tipologia manualelor şcolare

1. Prima linie de demarcaţie : manual pentru elev sau pentru profesor ? Alegerea este făcută câteodată în funcţie de zona geografică şi de condiţiile existente în şcoală. În societatea noastră, manualul este centrat pe elev (profesorii pot avea manuale diferite, permiţându-le organizarea şi prezentarea conţinutului în manieră proprie). În cel mai bun caz, manualul centrat pe elev poate duce la autoînvăţare. În anumite ţări este vizat profesorul pentru că el nu domină suficient materia de predat. Caracteristicile manualului nu sunt aceleaşi pentru cele două cazuri.
2. A doua linie de demarcaţie : metoda pedagogică implicată de manual. Putem observa toate situaţiile, de la manualul programat, care impune drumul de urmat în toate cazurile, până la manualul ce este mai uşor de utilizat, variat în funcţie de circumstanţe. Anumite manuale definesc săptămână de săptămână sau zi de zi munca de realizat. La limită, cartea „bruiază sau programează", impune, în ciuda deviaţiilor indicate în funcţie de erorile comise de elevi, un drum bine trasat. Alte manuale lasă o marjă mai mare de libertate, fie privind ordinea intrării în lecţie, fie privind repartiţia conţinutului în timp şi între lecţii.
3. Putem, eventual, să găsim o a treia linie de demarcaţie între manualele care constituie un univers închis şi manualele care nu ezită să inducă deschiderea spre alte surse de informaţii, prin propunerea de exerciţii care obligă elevii să iasă din spaţiul şcolii pentru a se interesa de mediul înconjurător.

4. Alte linii de evidenţiere a specificităţii manualului:
   - manualul de autor, conceput ca un roman pedagogic, în care diferitele teme care îl compun sunt organizate de autor în jurul unei intrigi, ce permite să adune cunoştinţe, sfaturi utile cu o morală mai mult sau mai puţin explicită;
   - manualul gen culegere de texte, şi care este tipul de manual cel mai răspândit. Chiar şi în cazurile foarte rare, el nu a suferit nici o schimbare, nici un decupaj interior, nici o schimbare semnificativă;
   - manualul ce adună documente reale: este vorba întotdeauna de un procedeu împrumutat din istoriografie, însă documentele nu sunt decât texte de autor, împrumutul este direct din discursul mediatic (din jurnale, televiziune, publicitate).
5. Manuale ce se cer a fi completate sub diverse forme: documente de completat, documente auxiliare, cărţi construite în mare parte plecând de la experienţele trăite de elevi. Unii pedagogi subliniază nevoia de instrumente deschise, suficient de modulate pentru a se adapta circumstanţial la nevoile elevilor.

Într-un manual nu totul are aceeaşi importanţă, iar tehnoredactarea trebuie să fie în acord cu importanţa relativă acordată uneia sau alteia dintre părţile lecţiei. Iată câteva principii de bază, de care trebuie să se ţină cont, pentru vizualizarea ierarhică, selectivă a secvenţelor vizuale:

- condiţia ochiului occidental de a explora o pagină imprimată de sus în jos şi de la stânga la dreapta; ştim că nu la fel stau lucrurile şi pentru un subiect de limbă arabă sau asiatică;
- ochiul e natural atras de ceea ce este mai mare sau de forme şi culori diferite, de unde utilizarea caracterelor îngroşate sau colorate; este vorba de concretizarea legii contrastelor prin utilizarea textelor, încadrării, ilustrării etc. în cursul unei lecţii; tehnica modernă de paginare pe calculator permite realizarea tuturor acestor cerinţe;
- trebuie ţinut cont de faptul că performanţele ochiului de a discrimina între ierarhiile tipografice în cadrul aceleiaşi pagini sunt limitate; paginarea eficace e întotdeauna caracterizată printr-o economie de mijloace;
- utilizarea graficelor, diagramelor, mai mult sau mai puţin simbolice, trebuie pusă în legătură cu nivelul capacităţilor psihice ale elevilor;
- folosirea unei tipologii largi de caractere: caracterele obişnuite de scriitură occidentală se clasează în patru categorii: minuscule şi majuscule romane, minuscule şi majuscule italice; aceste diferenţe caracteriale se clasează la rândul lor în mai multe familii de caractere tipografice, cu incidenţe diferite asupra atenţiei şi retenţiei prin memorare;
- spaţiul dintre cuvinte trebuie să fie optimal: teoretic, acest spaţiu este asigurat de un „blanc", un gol de bază a cărui mărime este egală cu cea a caracterelor; un spaţiu prea mare jenează vizionarea şi înţelegerea;
- trebuie acordată atenţie spaţiului dintre rânduri: cercetările experimentale nu au reuşit să stabilească limite precise;
- cerneala şi hârtia au o înrâurire directă asupra capacităţilor receptive: este important contrastul dintre cerneală şi hârtie, care asigură lizibilitatea textului;
- vocabularul utilizat trebuie adaptat nivelului psihologic al elevilor; raportul dintre cuvintele cunoscute şi cele necunoscute trebuie să fie justificat din punct de vedere pedagogic.

Chestionar de selectare a manualelor (Macro-nivel)

	Analizaţi manualul şi răspundeţi la întrebările de mai jos cu DA sau NU:	
1.	Se integrează manualul într-o serie coerentă? Are continuitate auctorială/tematică/structurală?	
2.	Apare evidentă organizarea manualului chiar din cuprins (tematică/structuri/ funcţii/deprinderi etc.)?	
3.	Acoperă manualul toate componentele programei naţionale?	
4.	Dacă nu, cât de importante sunt elementele omise? Pot fi ignorate? Pot fi completate de profesor?	
5.	Apare evidentă organizarea fiecărui capitol/unitate (prezentare/exersare/aplicaţii)?	
6.	Sunt formulate la sfârşitul fiecărui capitol/unitate activităţi integratoare (proiecte/ probleme/experimente)?	
7.	Sunt secvenţele de recapitulare bine integrate?	
	Analizaţi manualul şi răspundeţi la întrebările de mai jos cu DA sau NU:	
8.	Există teme/activităţi interdisciplinare?	
9.	Este manualul însoţit de un ghid al profesorului (eventual de alte manuale complementare – caiet de lucru pentru elev, casete audio/video, planşe didactice, set de folii pentru retroproiector etc.)?	
10.	Precizează ghidul profesorului obiective precise pentru fiecare unitate/capitol?	
11.	Aţi găsit în ghidul profesorului indicaţii metodologice, cheia exerciţiilor, modele de teste?	

Chestionar de selectare a manualelor (Micro-nivel)

	Analizaţi manualul şi răspundeţi la întrebările de mai jos cu DA sau NU:	
1.	Lecţia explicitează elemente esenţiale ale temei/subiectului abordat?	
2.	Conţine lecţia amănunte care ar putea fi omise?	
3.	Este rezonabil şi optim volumul de noţiuni?	
4.	Vocabularul utilizat este adecvat vârstei elevilor?	
5.	Au aplicaţiile un grad suficient de dificultate?	
6.	Sunt aplicaţiile corect ordonate după gradul de dificultate?	
7.	Ideile importante sunt evidenţiate sugestiv prin componentele grafice?	
8.	Sunt ilustraţiile incluse în discutarea temei/subiectului?	
9.	Există activităţi care dezvoltă gândirea critică?	
10.	Sunt elevii solicitaţi să-şi exprime propriile opinii?	
11.	Cerinţele sunt formulate clar, concis şi complet?	

4. Un nou produs curricular : manualul digital

Introducerea manualelor digitale ridică şi unele probleme pedagogice, dincolo de cele de ordin economic, sociologic sau de politică educaţională. O schimbare a suporturilor de învăţare se cere a fi evaluată şi din perspectiva psihologiei învăţării şi a unui cadraj didactic, pentru a identifica atât consecinţele benefice, cât şi unele eventuale pericole pe termen mediu sau lung. De aceea, în rândurile de mai jos ne vom centra, cu prioritate, asupra unor evaluări de acest ordin.

Trecerea de la manualul clasic la cel digital se înscrie într-un curent mai larg, cel al digitalizării şi al virtualizării culturale. Suporturile culturale actuale, ca şi mediul de transmitere a acestora nu aveau cum să nu fie influenţate de inovările din domeniul tehnologiilor de informare şi de comunicare. Cartea veche sau contemporană, tabloul din sala de expoziţie sau din muzeu, concertul sau un spectacol oarecare pot fi consultate/ascultate/apreciate şi prin intermediul „dubletelor" digitale ce ne parvin fie prin intermediul unor suporturi informatice (DVD-uri, de pildă), fie prin magistralele internetului. Mai toată cultura clasică a fost transpusă, din punctul de vedere al transmisibilităţii acesteia, şi într-o versiune digitalizată. Cum este firesc, şi suporturile curriculare au fost influenţate de aceste evoluţii. Învăţământul nostru dispune deja de numeroase ocazii de instruire pe bază de calculator (secvenţe sau lecţii facilitate de calculator, platforme specializate în care unele materii sunt stocate etc.).

Ideea introducerii învăţării pe bază de suport informatic se aşază pe un orizont de aşteptare care ar putea favoriza sau motiva învăţarea, cel puţin pentru unele categorii de vârstă.

Manualul digital nu trebuie înţeles ca o dublură sau ca un substitut al celui real, tipărit, obiectual, ci se constituie într-un alt produs, construit pe baza a noi principii de explicitare a materiei, după didacticizări suplimentare ale conţinuturilor şi mulat pe o filosofie a învăţării care să potenţeze activismul, interactivitatea, progresivismul, creativitatea. Manualul digital, mai evident decât cel clasic, se constituie nu într-un depozitar de informaţii, ci într-un instrument de învăţare şi de prelucrare/semnificare a acestora. Identitatea de conţinut, prin temele şi subtemele enunţate de programă, se menţine pe mai departe, dar nu şi din punct de vedere formal-structural, întrucât manualul digital dispune informaţia sau sugerează activităţi după o altă logică a succesiunii sau conectivităţii cu privire la acestea. În plus, asigură o integrativitate de conţinut, întrucât poate include sau trimite la secvenţe informative suplimentare – scriptice, auditive, filmice etc., de care beneficiarul elev poate dispune la un moment dat. Tehnologiile multimedia, mai ales cele interactive, pot juca un rol deosebit în descoperirea de noi cunoştinţe şi valori, într-o formă agreabilă, în consens cu interesele elevilor.

Transcodarea digitală presupune operaţiuni suplimentare, specializate – atât din perspectivă didactică, cât şi informatică – şi este asigurată de echipe de specialişti care trebuie să cuprindă, cel puţin, pedagogul, psihologul, expertul în comunicare, dezvoltatorul software şi, eventual, designerul, pentru că trăim într-o lume în care formele, înfăţişarea reuşesc să potenţeze ori să compromită conţinuturile. Altfel spus, digitalizarea învăţării presupune o schimbare a unei ipostaze importante a curriculumului – cea care este disponibilizată elevului prin intermediul manualului. Or, se ştie, un bun curriculum, gândit pe termen lung, nu se face într-un an-doi, ci este nevoie mai mulţi ani de analiză, expertiză, testare, evaluare, reformare. Cu toate acestea, suntem conştienţi că, în vremurile de azi, timpii de reflecţie şi de reacţie se cer a fi scurtaţi.

În raport cu manualul clasic, nu trebuie dezvoltată o ideologie a alternativităţii sau înlocuirii totale a suportului tradiţional cu cel nou, ci una a complementarităţii, a anexării progresive în spaţiul învăţării, pe lângă ceea ce există (cărţi, manuale, alte mijloace de învăţământ), a noi surse sau prilejuri de învăţare. Expedierea totală a manualului tipărit la „groapa de gunoi" a istoriei nu ni se pare nici oportună, nici înţeleaptă. Sunt secvenţe sau situaţii când interacţiunea cu manualul-obiect se impune, fie din raţiuni psihologice, fie didactice, fie antropologice (a completa cu propria mână, caligrafiind, anumite răspunsuri, cerinţe etc. sau a „silabisi" primele litere, urmărind cuvântul cu degetul pe foaia de hârtie nu sunt nici pe departe activităţi desuete din perspectiva psihologiei învăţării). În plus, introducerea noilor tehnici culturale trebuie prefaţată de studii de impact, de cercetări-pilot (pentru dimensionarea, evaluarea, calibrarea şi corijarea noilor proceduri în raport cu situaţii concrete, necunoscute, nepredictabile), dar şi susţinută de strategii colaterale fără de care digitalizarea manualelor nu poate funcţiona (existenţa unui suport tehnic şi a unei asistenţe de specialitate în şcoli, formarea cadrelor didactice pentru utilizarea noilor tehnologii, asigurarea accesului şi a egalităţii de şanse etc.).

Învăţarea prin intermediul manualelor digitale favorizează structurile metacognitive, competenţele de asociere şi de integrare a cunoştinţelor, pe orizontală sau verticală, intra- sau interdisciplinare. Aceasta înseamnă că elevii trebuie să posede deja competenţe bazale, de citire, recunoaştere, interpretare a semnelor etc. ce pot fi achiziţionate prin intermediul suporturilor tradiţionale. Mai mult chiar, la un moment dat, informaţia poate fi dată doar parţial, aceasta fiind generată plenar de/împreună cu elevul. Din acest punct de vedere, apare întrebarea : de la ce vârstă (clasă) ar deveni optimă introducerea învăţării pe bază de manual informatizat. Pe de altă parte, uşurinţa cu care copiii de vârstă preşcolară se ataşează de doritele şi (aproape) omniprezentele tablete poate fi considerat unul dintre argumentele care ar încuraja implementarea mai timpurie a digitalului în procesul educaţional.

Cu toate acestea, trebuie studiat, de pildă, dacă învăţatul scris-cititului este oportun prin intermediul manualelor digitale. Din perspectivă antropologică, nu este necesară, în dezvoltarea unui individ, şi o etapă de interacţiune „naturală" cu un obiect real care este cartea şcolară ? „Buchia" cărţii are doar o valoare literar-sentimentală, nu constituie şi o necesitate ce condiţionează dezvoltarea normală a unei persoane ?

Unele cercetări de psihologia învăţării arată faptul că studiul pe bază de suport real este mai profund şi asigură o durabilitate mai mare a ceea ce se încorporează. O serie de marcatori existenţi în corpul secvenţei de parcurs (sau adăugaţi de cel care învaţă) conduc la o retenţie mai puternică şi la o procesare mai înaltă a ideilor supuse atenţiei. În plus, interacţiunea prin intermediul analizatorilor cu suportul de pe care se învaţă este diferită, ca intensitate şi timp, suportul digital presupunând precauţii sau restricţii de natură medicală.

Nu putem previziona cum va arăta viitorul şi ce înfăţişare sau putere de pătrundere vor avea noile tehnologii. Cert este că astăzi şi, după cât se vede, măcar în următoarele două-trei decenii, analogicul şi digitalul vor coexista. Din acest motiv, stiloul şi *touchpad*-ul trebuie să se întâlnească în acelaşi ghiozdan/geantă/rucsac măcar o bună perioadă de acum încolo. Renunţarea la suporturile fizice ar constitui un handicap, aşa după cum astăzi o carenţă evidentă ar fi (şi) ignorarea dezvoltării aptitudinilor digitale.

Poate că structurile decizionale ar trebui să nu se grăbească, adoptând prin „decret" trecerea totală şi dintr-odată la manualul digital, în necunoştinţă de cauză, înainte de evaluarea unor consecinţe. Se impun a fi derulate o serie de studii şi un program de pilotare simultan cu crearea, dezvoltarea şi testarea unei „bănci" de manuale digitale care să poată fi accesate printr-o pluralitate de mijloace deja existente. Nu trebuie uitat faptul

că unificarea (poate chiar impunerea) suporturilor de acelaşi tip (cum ar fi e-reader-ul, tableta) ar conduce la accentuarea unor decalaje, dat fiind că acestea sunt încă scumpe, iar sistemul românesc de învăţământ nu poate suporta astfel de cheltuieli. Nici cele mai bogate ţări nu şi-ar permite un asemenea lux.

Suntem conştienţi de faptul că noile tehnologii vor reforma atât suporturile de învăţare, cât şi mecanismele bazale de accesare de ordin psihologic. Noi înşine suntem un susţinător şi un beneficiar al acestor înnoiri. Vom asista cu siguranţă, în vremurile ce vin, la o „cotitură antropologică” din acest punct de vedere. Schimbarea va fi mare, de anvergură, dar trebuie întâmpinată – chiar provocată – printr-o pregătire pe măsură.

5. Alte suporturi curriculare (ghiduri, caiete ale elevilor, soft educaţional, auxiliare didactice)

În condiţiile schimbărilor actuale în planul politicii educaţionale şi de accelerare a introducerii unor noi medii educaţionale, existenţa unor auxiliare pedagogice îşi justifică pe deplin prezenţa.

Astfel, recentele ghiduri metodologice de aplicare a noului curriculum, de proiectare şi evaluare pentru diferitele discipline de învăţământ au o valoare informativă, normativă şi euristică pentru cadrele didactice, care nu întotdeauna au o relaţie directă cu factorii de decizie în domeniul politicii educaţionale. Aceste ghiduri explicitează direcţiile de acţiune, principiile şi structurile de acţiune (prin exemplificări concrete) şi facilitează orientarea învăţământului românesc înspre traiecte preconizate de decidenţi.

Cum informatizarea învăţământului constituie o prioritate, softul educaţional (programele informatice special dimensionate în perspectiva predării unor teme specifice) constituie o necesitate evidentă ce este presupusă de această prioritate. Deocamdată suntem la început de drum, dar este de dorit să avem programe dimensionate pentru disciplinele care se predau în şcoală. Programul de calculator poate deveni un suport important pentru o predare eficientă. În măsura în care conţinuturile sunt asociate şi cu dispozitive inteligente de transmitere a unor cunoştinţe, acestea au o mai mare forţă de insinuare şi de remanenţă (este de remarcat apetenţa tinerilor spre programele de calculator, care ar trebui „exploatată” didactic). În acelaşi timp, deschiderea practic infinită către surse inedite de informare poate fi fructificată la nivelul instrucţiei şcolare (prin tematizări precum suporturile audiovizuale în educaţie, organizarea videoconferinţelor, medii de învăţare virtuală, identificarea informaţiilor pe web, tehnologii de predare pe web, strategii de evaluare pe web etc.).

Auxiliarele didactice fiinţează ca suporturi materiale, incitatoare, ce facilitează transmiterea unor conţinuturi. Dincolo de „neutralitatea” materialităţii lor, acestea pot induce, prin ineditul conformaţiei şi impactului psihologic, un anumit tip de motivaţie, de atracţie faţă de constructele sau mesajele intelectuale, afective etc. purtate de acestea (culegeri de texte, de probleme, de fişe care asigură predarea sau evaluarea, ipostaze de modelare şi simulare a situaţiilor reale etc.).

Capitolul 12

Reforma curriculumului școlii românești. Privire sintetică

Repere și ipostaze ale reformării conținuturilor • Niveluri și principii diriguitoare în conceperea curriculumului

1. Repere și ipostaze ale reformării conținuturilor

Asistăm astăzi la un complicat, dar necesar proces de regândire a curriculumului școlar, prin relativizarea acestuia la situații didactice particulare, la medii și nevoi diversificate.

După cum se subliniază în *Cartea albă a reformei* (1995), procesul de elaborare a noului *Curriculum național pentru învățământul obligatoriu* a avut în vedere trei *repere* fundamentale:

- raportarea la dinamica și la necesitățile actuale, precum și la finalitățile de perspectivă ale sistemului românesc de învățământ, generate de evoluțiile societății și formulate în diverse documente de politică educațională;
- raportarea la tendințele actuale și la criteriile internaționale general acceptate în domeniul reformelor curriculare;
- raportarea la acele tradiții ale sistemului românesc de învățământ care sunt pertinente din punctul de vedere al reformei în curs.

Alături de reperele enunțate mai sus, reforma curriculară și-a propus construirea programelor școlare pe baza următorilor *indicatori*:

- nivelul, varietatea și complexitatea intereselor educaționale ale elevilor;
- ritmul multiplicării permanente a domeniilor cunoașterii;
- exigențele formării personalității elevului într-o lume în schimbare.

Elaborarea și aplicarea noului *Curriculum național* a evidențiat următoarele *trăsături ale acestuia*:

- *adecvarea curriculumului*, în ansamblul său, la contextul sociocultural național;
- *permeabilitatea curriculumului* față de evoluțiile în domeniu înregistrate pe plan internațional;
- *coerența*, manifestată atât la nivelul relației dintre curriculum și finalitățile sistemului de învățământ, cât și la nivelul diferitelor componente intrinsece ale acestuia;

- *pertinenţa curriculumului* în raport cu obiectivele educaţionale;
- *transparenţa curriculumului* din punctul de vedere al tuturor agenţilor educaţionali implicaţi;
- *articularea optimă* a etapelor procesului curricular în ansamblul său: proiectare, elaborare, aplicare, revizuire permanentă.

Începând din anul şcolar 1998-1999, în România, *Curriculumul naţional* cuprinde:

- *Curriculumul naţional pentru învăţământul obligatoriu. Cadrul de referinţă* (document reglator care asigură coerenţa componentelor sistemului curricular în termeni de procese şi de produse).
- *Planurile-cadru de învăţământ pentru clasele I-XII/XIII*, document care stabileşte ariile curriculare, obiectele de studiu şi resursele de timp necesare abordării acestora.
- *Programele şcolare*, care stabilesc obiectivele-cadru, obiectivele de referinţă, exemplele de activităţi de învăţare, conţinuturile învăţării, precum şi standardele curriculare de performanţă prevăzute pentru fiecare disciplină existentă în planurile-cadru de învăţământ.
- *Ghiduri, norme metodologice şi materiale-suport* care descriu condiţiile de aplicare şi monitorizare a procesului curricular.
- *Manualele alternative.*

Noul curriculum naţional vine cu o serie de noutăţi (*cf. Curriculum naţional...*, 1998):

- Descărcarea programului şcolar zilnic al elevului (mai mult timp pentru activitatea independentă, lectură, sport şi, de ce nu, joacă; elevul trebuie să aibă mai mult răgaz să se înţeleagă pe sine).
- Descongestionarea (aerisirea) materiei (conform principiului „nu mult, ci bine" şi în concordanţă cu ideea că important este nu doar ce anume, ci cât de bine, când şi de ce se învaţă ceea ce se învaţă, dar şi la ce anume serveşte mai târziu ceea ce s-a învăţat în şcoală).
- „De-scientizarea" şi umanizarea conţinuturilor (a pune accentul în predare nu pe disciplinele/ştiinţele pure, în şi pentru sine, ci pe ceea ce acestea îl pot învăţa pe elev pentru viaţa de toate zilele; elevii nu trebuie trataţi ca „oameni de ştiinţă în miniatură"; ei trebuie să înţeleagă sensul lumii în care trăiesc, singura cale pentru o bună dezvoltare personală şi integrare socială în viitor).
- Adaptarea materiei la vârsta, preocupările, interesele şi aptitudinile elevului.
- Adaptarea la realitatea cotidiană, la problemele şi la întrebările pe care şi le pun elevii în legătură cu experienţele propriu-zise cu care se confruntă în viaţa de zi cu zi.
- Flexibilizarea parcursurilor oferite de şcoală (structurarea nu a unui învăţământ uniform şi unic pentru toţi, conceput practic pentru un elev abstract, inexistent în realitate, ci a unui învăţământ pentru fiecare, deci pentru elevul concret).
- Orientarea învăţării spre formarea de capacităţi intelectuale şi spre acţionare, folosirea metodelor interactive, stimularea gândirii creative şi critice, a activităţii independente, a spiritului interogativ-argumentativ, precum şi a competenţelor proprii rezolvării de probleme; utilizarea informaţiei asimilate în contexte situaţionale inedite (accent nu pe ceea ce elevul ştie, ci pe ceea ce el ştie să facă prin ceea ce ştie).
- Plasarea învăţării ca proces în centrul demersurilor şcolii (important este nu ceea ce profesorul a predat, ci ceea ce elevul a învăţat – ca achiziţie de tip funcţional pentru viitoarea sa evoluţie personală).

2. Niveluri şi principii diriguitoare în conceperea curriculumului

Comparativ cu vechile programe analitice, cele puse în discuţie acum ne propun o mare flexibilitate, oferind posibilitatea structurării unor trasee diferenţiate, individualizate, personalizate. *Curriculumul naţional* românesc se referă la totalitatea programelor şcolare în funcţiune. Acesta cuprinde două componente: *curriculum nucleu* sau *obligatoriu* (65-70%) şi *curriculum la decizia şcolii* (35-30%). Cel din urmă presupune mai multe variante:

- *curriculum extins* – prin care şcoala dă curs propunerilor venite din programele elaborate la nivel naţional, pentru segmentul de până la 30%;
- *curriculum nucleu aprofundat* – prin care şcoala nu abordează deloc materia din segmentul de 30%, ci aprofundează materia inclusă în segmentul de 70% (curriculum obligatoriu), pe baza căruia se vor stabili standardele de performanţă şcolară şi se vor calibra toate probele de examinare;
- *curriculum elaborat în şcoală* – prin care se optează pentru activităţi didactice centrate pe conţinuturi organizate tematic, interdisciplinar, cu relevanţă pentru zona geografică respectivă, pentru discipline sau arii curiculare opţionale.

Sistemul actual al învăţământului românesc admite un plan-cadru construit pe următoarele principii politice, didactice şi epistemologice:

- principiul descentralizării şi al flexibilizării, în funcţie de specificul şcolii, al comunităţii locale, al dorinţelor elevilor, părinţilor, profesorilor;
- principiul descongestionării programului de lucru al elevilor, al regândirii sarcinilor de studiu şi de învăţare ale elevilor;
- principiul eficienţei, prin valorizarea la maximum a resurselor umane şi materiale din instituţiile şcolare;
- principiul compatibilizării sistemului naţional de instruire cu cel european sau mondial;
- principiul selecţiei şi ierarhizării culturale (stabilirea disciplinelor şcolare şi gruparea sau ierarhizarea lor pe categorii de discipline);
- principiul funcţionalităţii (prin luarea în considerare a particularităţilor de vârstă şi individuale atunci când se prescriu anumite conţinuturi de învăţare);
- principiul coerenţei (integrarea pe verticală şi pe orizontală a cunoştinţelor, evitarea rupturilor sau a contradicţiilor disciplinare);
- principiul egalităţii şanselor (delimitarea unor secvenţe de conţinut pentru toate categoriile de elevi);
- principiul relativizării la persoane şi al parcursului individual (prin postularea unor elemente de conţinut diferenţiate şi personalizate);
- principiul racordării la nevoile sociale, la piaţa muncii, la tradiţiile culturale ale societăţii româneşti.

O interesantă schimbare intervine şi în modul de elaborare şi prezentare a programelor şcolare. Se ştie că orice programă şcolară presupune o *componentă generală* şi o *componentă particulară*. În *componenta generală* se vor regăsi următoarele aspecte:

- prezentarea succintă a scopurilor tuturor programelor ariilor curriculare din planul de învăţământ;
- prezentarea obiectivelor generale ale sistemului de învăţământ naţional;

- precizarea obiectivelor instructiv-educative ale nivelului şi profilului de învăţământ pentru care au fost concepute programele ;
- planul de învăţământ, însoţit de precizări şi comentarii referitoare la aspectele particulare ale rolului ariei curriculare respective şi la relaţiile ei cu celelalte arii curriculare propuse ;
- principiile didactice fundamentale, corelate cu obiectivele instructiv-educative urmărite prin programa propusă.

În *componenta particulară* a programei şcolare vor fi explicitate următoarele elemente :
- prezentarea disciplinei sau a ariei curriculare respective ;
- obiectivele generale sau obiectivele-cadru ;
- obiectivele referenţiale (ţintă) pe ani de studiu ;
- temele sugerate spre studiere ;
- sugerarea unor activităţi de învăţare ;
- sugerarea unor metodologii de predare, însoţite de recomandări din domeniul curriculumului de suport ;
- sugestii privind evaluarea rezultatelor elevilor ;
- precizarea standardelor naţionale de performanţă a elevilor (nivel maxim, mediu şi minim).

Obiectivele-cadru sunt obiective cu mare grad de generalitate şi complexitate. Ele se referă la formarea unor capacităţi şi atitudini specifice disciplinei şi sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu.

Obiectivele de referinţă vizează rezultatele aşteptate ale învăţării pe fiecare an de studiu şi urmăresc progresia în achiziţia de competenţe şi de cunoştinţe de la un an de studiu la altul. *Standardele curriculare de performanţă* sunt standarde naţionale, absolut necesare în condiţiile introducerii unei oferte educaţionale plurale, concretizate în elaborarea unui plan-cadru de învăţământ, a unor programe şcolare noi, precum şi a manualelor alternative. Ele reprezintă un sistem de referinţă comun şi echivalent pentru toţi copiii şi apar ca enunţuri sintetice, susceptibile să indice în ce măsură sunt atinse obiectivele de către elevi. În termeni concreţi, standardele constituie specificări de performanţă vizând cunoştinţele, competenţele şi atitudinile stabilite prin curriculum.

Noul tip de programă şcolară se caracterizează prin următoarele note :
- resemnificarea procesului de învăţare în raport cu cel de predare (contează ce a învăţat elevul, şi mai puţin ce a predat profesorul) ;
- descentralizarea curriculară, manifestată prin conferirea unei libertăţi sporite profesorului în alegerea unor conţinuturi, metodologii şi mijloace de atingere a obiectivelor referenţiale ;
- adaptarea în funcţie de obiective mai mult formative decât informative ;
- centrarea pe obiectivele referenţiale (de nivel intermediar) şi mai puţin pe obiectivele specifice, mai greu de explicitat la nivelul unei programe generale de instruire (obiectivele operaţionale îşi păstrează valabilitatea, dar acestea vor fi identificate şi explicitate de profesor, în cunoştinţă de cauză) ;
- opţionalitatea parcurgerii de către profesor a unei părţi din programă, după considerente pe care singur le poate aproba şi justifica ;
- delimitarea *obiectivelor de formare* (ce indică rezultate pe termen lung) de *obiectivele de învăţare* (ce sugerează competenţe ale elevilor după parcurgerea unor perioade determinate de timp) ;
- responsabilizarea agenţilor educaţionali în perspectiva proiectării, monitorizării şi evaluării curriculumului (în acord cu principiul transparenţei ofertei curriculare).

Capitolul 13

Evaluări privind reforma curriculară la nivelul învăţământului românesc

Recorelări şi sarcini de perspectivă • Ideologii şi ipostaze ale conţinuturilor ascunse la nivelul curriculumului • Sugestii şi recomandări privind continuarea reformării curriculumului

1. Recorelări şi sarcini de perspectivă

Consiliul Naţional pentru Curriculum, instanţa sub patronajul căreia s-a realizat întreaga mişcare inovativă la nivelul conţinuturilor, a adoptat recent o rezoluţie (*cf.* Rezoluţia „Şcoala la răscruce" – Schimbare şi Continuitate..., 2001) în care se propun următoarele sarcini:

- Stabilirea unor priorităţi clare de *politică educaţională, centrate pe învăţământul obligatoriu*, având în vedere şi relaţiile acestuia cu celelalte niveluri de învăţământ, inclusiv cu cel superior sau terţiar, precum şi dezvoltarea parteneriatului activ dintre învăţământ, comunitate, societate; clarificarea şi promovarea consecventă a unui *sistem de valori* concordant cu principiile unei societăţi democratice.
- *Definirea şi dezvoltarea curriculumului naţional în vederea trecerii la învăţământul obligatoriu cu durata de 9 ani* începând cu anul şcolar 2003-2004. În perioada imediat următoare, trebuie elaborate analize, recomandări şi politici cu valoare anticipativă, menite a asigura trecerea la învăţământul obligatoriu de 9 ani. Totodată, agenţii principali ai reformei pot fi angajaţi atât în elaborare, cât şi în aplicare, având astfel şansa de a fi din timp informaţi, ceea ce ar permite să se evite eventuale stări de improvizare sau aglomerare de ultim moment. Consolidarea unor achiziţii valoroase şi anticiparea schimbărilor ce vor fi introduse – acestea trebuie să fie opţiunile fundamentale ale unei politici şcolare consecvente, unde nu este loc pentru fluctuaţii de amploare pe perioade scurte de timp, în afara celor minor-corective.
- *Accentuarea coerenţei curriculumului pentru învăţământul obligatoriu.* Dezvoltarea interdependenţelor dintre discipline în cadrul ariilor curriculare pe orizontală (la acelaşi nivel al şcolarităţii) şi pe verticală (în cadrul ciclurilor curriculare) trebuie promovată consecvent.
- În condiţiile prelungirii duratei învăţământului obligatoriu la 9 ani, în cadrul *ciclului curricular de observare şi orientare, ponderea Curriculumului la decizia şcolii (CDS)*

trebuie să crească progresiv în raport cu trunchiul comun. În acelaşi timp, este necesară corelarea curriculumului la decizia şcolii cu specificul contextului comunitar şi al intereselor elevilor şi părinţilor. Se facilitează astfel integrarea şcolii în comunitate, responsabilizarea autorităţilor locale şi a părinţilor faţă de calitatea procesului instructiv-educativ. Creşterea ponderii curriculumului la decizia şcolii poate fi realizată inclusiv sub forma orelor de învăţare individuală şi în grup, cu monitorizare instituţională.

- *Dezvoltarea ariei curriculare Consiliere şi Orientare*, incluzând ora destinată unei discipline insuficient structurate – dirigenţia. Consilierea trebuie să cuprindă elevii, părinţii, societatea civilă etc. şi să fie făcută de psihologi şi pedagogi şcolari încadraţi pe schemele de funcţiuni ale unităţilor şcolare.
- *Susţinerea aplicării Curriculumului naţional prin surse alternative de învăţare* (manuale, ghiduri, soft educaţional, alte auxiliare didactice) care să răspundă noii filosofii a educaţiei ; crearea unui cadru stimulativ de dezvoltare a pieţei surselor alternative de învăţare ; revizuirea deciziilor recente privind elaborarea manualelor alternative, a numărului acestora şi a formelor de distribuire ; *inovarea strategiilor de predare* pentru a le corela cu noile organizări curriculare.
- *Corelarea mai strânsă a examinării şi a evaluării, inclusiv a examenelor de capacitate şi bacalaureat, cu obiectivele şi standardele curriculare.*
- Elaborarea descriptorilor/criteriilor de performanţă care să permită evaluarea progresului în învăţare al elevilor. Acestea trebuie să fie *centrate pe formarea de operaţii cognitive de nivel superior.*
- *Schimbarea radicală a actualului sistem de formare iniţială şi continuă a personalului didactic şi managerial* prin : alocaţie bugetară specifică, filiere distincte în învăţământul superior, acreditarea de instituţii specializate în organizarea cursurilor de formare iniţială şi continuă a personalului didactic, crearea şi încurajarea unei pieţe libere a ofertei de formare continue, introducerea de stimulente pentru cariera didactică, mai ales pentru candidaţii din mediul rural, formarea de institutori şi profesori cu dublă şi chiar triplă specializare, elaborarea standardelor profesionale pentru cariera didactică, afirmarea identităţii profesionale a corpului didactic, modificarea sistemului de normare a activităţilor personalului didactic (pentru a include, de exemplu, şi activităţi de organizare-monitorizare a învăţării individuale a elevilor în şcoală).
- Considerarea *dezvoltării învăţământului obligatoriu ca prioritate*, prin alocaţii bugetare adecvate şi prin stimularea generării de parteneriate între şcoli, comunităţi, patronate, sindicate, unităţi economice şi culturale. Creşterea performanţelor manageriale ale inspectoratelor şcolare judeţene, mai ales în condiţii de descentralizare şi regionalizare.

2. Ideologii şi ipostaze ale conţinuturilor ascunse la nivelul curriculumului

Filosofia explicită care a stat la baza elaborării şi structurării *Curriculumului naţional* a lăsat suficient loc pentru manifestarea unor ideologii implicite (pedagogice, dar nu numai), purtate sau stocate în documentele care concretizează conţinuturile respective. Fără a mai aminti ideologia invocată deschis, care stă la baza configurării planului-cadru de învăţământ,

a programelor şcolare, a manualelor etc. (explicitată în numeroase acte normative, în finalităţile, obiectivele, principiile diferitelor ipostaze ale curriculumului), facem observaţia că aceasta îngăduie manifestarea unei multitudini de opţiuni ideologice neexplicite, ascunse, de natură didactică, culturală, chiar politică. Ideologia de bază generează, pe măsură ce se concretizează, o ramificaţie de ideologii specifice, difuze, multiple, colaterale, derivate.

Această opţiune fundamentală este de bun augur pentru că pune capăt unei tradiţii de decenii de concepere fixistă, dogmatică, monoideologică, unidirecţională, exclusiv centralistă a conţinuturilor şcolare.

Dacă din punct de vedere teoretic noile principii care au stat la baza elaborării *Curriculumului naţional* constituie o achiziţie indiscutabilă, din punctul de vedere al asumării practice a noii ideologii curriculare vom asista la translări uneori indecise, secvenţiale, defectuoase sau la unele exagerări.

Evaluarea care urmează îşi propune să specifice ceea ce este bine şi mai puţin bine, să ratifice realizările, să amendeze alunecările „perverse", să prefigureze noi orientări, să sugereze căi de calibrare ideologică optimă. Desigur, totul din perspectiva unei ideologii care ne caracterizează şi pe noi! (rugăm a nu se uita că însuşi autorul acestor evaluări poate fi „încapsulat" în interiorul unei carcase ideologice prevalorizatoare).

Ideologia pedagogică şi filosofia explicită ale *Curriculumului naţional* se înscriu pe o linie postmodernă, de deconstruire a idealului unic, totalizant şi totalizator. Cuvintele de ordine sunt „adecvare" şi „personalizare", „relativizare la indivizi", „circumstanţe", „posibilităţi reale". Finalităţile proiectului curricular sunt circumscrise valoric prin competenţe precum:

- formarea şi stimularea gândirii critice şi divergente;
- pregătirea şi întâmpinarea adecvată a schimbării;
- încorporarea personalizată a valorilor;
- inserţia optimă în social;
- respectarea varietăţii şi multiplicităţii intereselor educaţilor.

Din punctul de vedere al generării curriculumului, se creează *noi tipuri de dependenţă, de raportare dintre centru şi local, dintre instituţie (MEN, MEC) şi persoane*. În acelaşi timp, relativizarea aşezămintelor la comunităţile locale asigură nu numai noi libertăţi, ci şi constrângeri (administrative, culturale, materiale, financiare). Descentralizarea structurală şi funcţională reprezintă tot un semn al postmodernizării. Instituţiile de jos devin codecizionale, nu numai realizatoare ale programelor. Are loc o distribuire a responsabilizărilor decizionale şi acţionale cu privire la emergenţa curriculumului. Şi în acest caz, actorii implicaţi trebuie să probeze competenţe de autonomie profesională, să fie în stare să-şi asume libertăţi dublate de responsabilităţi.

Descentrarea merge mână în mână cu *de-monopolizarea atribuţiilor şi funcţiunilor*. Instituţiile tradiţionale de propunere a conţinutului educaţiei îşi pierd din monopolul care se statuase în timp. Spaţiul de educaţie instituţionalizată se dilată. Apar noi emitenţi de intenţii educaţionale: reprezentanţii comunităţii locale, părinţii elevilor, elevii înşişi.

Un principiu explicit al regândirii conţinuturilor se referă la *realizarea descentralizării şi flexibilizării curriculumului* prin stipularea libertăţii de alegere a unei părţi a programului (20-25%) în funcţie de resursele umane şi materiale, interesele şi capacităţile elevilor. Astfel, se va realiza o diferenţiere explicită a parcursurilor de învăţare, prin livrarea de valori nonidentice, la aceasta adăugându-se şi alte strategii de diferenţiere şi particularizare (prin metode, forme de realizare a învăţării, predării, evaluării etc.). Disciplinele opţionale ocupă un loc mai important în curriculumul şcolar.

Cultura postmodernă aduce un amalgam de modele, capabile să se muleze pe cât mai multe individualităţi. Atenţia acordată intereselor publicului şcolar, dorinţelor acestuia este o formă de concretizare a principiului enunţat mai sus. Educaţia pentru activităţile curente sau pentru viaţa privată capătă o altă greutate. Disciplinele clasice, tradiţionale stau laolaltă cu altele inedite. Noile topici îşi anunţă dreptul de a intra în cetatea spiritului : filosofia pentru copii, micul gospodar, folclorul copiilor, micul inventator, democraţia pentru copii, educaţie antreprenorială, elemente de educaţie globală, rezolvarea conflictelor etc.

Relativizarea la cultura şcolarilor este o particularitate a reformei curriculare actuale. Crearea şi susţinerea unei reţele de şcoli unde studiul se face în limba minorităţilor constituie o expresie a acestui principiu. Paradigma multiculturală şi interculturală a devenit o realitate palpabilă. S-au înmulţit liniile de formare în limbile minorităţilor, în instituţii separate sau eterogene, noua realitate venind în întâmpinarea afirmării culturale a comunităţilor etnice şi a comunicării interculturale. Valorizarea pozitivă a diferenţelor, îmbogăţirea spirituală reciprocă, cunoaşterea şi cooperarea cu alteritatea sunt obiective ale educaţiei din România. Rămâne ca strategiile interculturale, care pun accentul pe dialog real, pe comuniune şi interacţiune spaţială, să ia locul strategiilor multiculturale, care se bazează pe separare, segregare, juxtapunere culturală.

Un aspect al postmodernizării în educaţie este ilustrat de multiplicitatea şi alternativitatea manualelor. Din perspectivă pedagogică, ideea alternanţelor educaţionale (prin manuale, suporturi suplimentare, metode didactice, forme organizatorice etc.) este un deziderat devenit un loc comun pentru societăţile care se respectă. Judecată din perspectivă pedagogică, noua realitate a pluralităţii instructive este benefică în măsura în care se păstrează un echilibru între partea „fixă" şi cea „variabilă" ale conţinuturilor, iar dascălii sunt capabili *să selecteze*, *să re-creeze* sau *să gestioneze* diferitele secvenţe de conţinut.

Se pot identifica următoarele elemente purtătoare de ideologie la nivelul curriculumului :

- *conţinuturile explicite ale învăţării*, modul cum sunt decupate, structurate, semnificate valorile acestora ;
- *„mărcile" metodice de interpretare*, prezentare şi prelucrare didactică ale conţinuturilor : prezentare „totală", definitivă sau prezentare prin incitare la cunoaştere, sugerare, indicare a unor alternative de căutare etc. ; raportul dintre cuantele informaţionale propriu-zise şi segmentele deschise, de construcţie, răspuns, reflecţie ; din acest punct de vedere putem identifica variante curriculare puternic directive, sugestive sau deschise ;
- prezenţa unor *entităţi semantice* (cuvinte, figuri de limbaj etc.) a căror frecvenţă sau contexte enunţiative semnifică o anumită poziţionare a autorului de suport curricular (prezenţa unor termeni ca democraţie, libertate, responsabilitate, deschidere, colaborare, toleranţă etc.) ;
- reiterarea unor *teme cu caracter metadisciplinar şi transcultural*, identificabile la mai multe discipline (tema drepturilor omului sau ale copilului, a bunei înţelegeri şi toleranţei, a relativităţii cunoaşterii, a rataşării la valorile democraţiei, a integrării culturii noastre în cea europeană etc.) ;
- *materialul ilustrativ, imagistic, iconic* (numeroşi indici ai românismului – copii îmbrăcaţi în costume populare, elemente de arhitectură populară, elemente de patrimoniu identificabile, dar şi indici ai culturii europene sau mondiale ; acest raport este variabil de la un colectiv de autori la altul) ;
- *elemente extra-conţinut*, de natură estetică, tehnică, igienică (formatul manualului – mare, mic –, formatarea şi ilustrarea copertei, stilul de tehnoredactare a textului, raportul dintre materialul scris şi cel iconografic etc.).

Există mai multe puncte de intrare a poziţionărilor ideologice sau pedagogice evocate mai sus :

- stabilirea ponderii şi a raporturilor dintre diferitele arii curriculare ale Planului-Cadru de învăţământ ; acestea pot fi schimbate, „corectate", în funcţie de opţiunile ideologice ale diferitelor echipe ministeriale ;
- compunerea şi conceperea curriculumului la decizia şcolii, prin jocul opţiunilor dintre curriculumul nucleu aprofundat, curriculumul extins şi curriculumul elaborat în şcoală ; accentuarea spre o latură sau alta trădează fie un anumit conformism sau pasivism, fie o tendinţă de contextualizare sau implicare creativă a colectivelor de cadre didactice, fie o adecvare inteligentă la realităţile şcolii sau comunităţii locale ;
- marja disciplinelor opţionale şi momentul inserţiei acestora pe parcursul unui ciclu şcolar ; cu cât numărul de discipline oferite este mai mare, cu atât actul alegerii este mai pertinent ;
- selecţionarea unor conţinuturi concrete de învăţare din oferta multiplă sau deschisă de teme ale programei şcolare ; cei care concep manualele pot, deseori, alege liber subiecte ilustrative pentru anumite teme ;
- decuparea şi explicitarea conţinuturilor temelor obligatorii sau opţionale din programă la nivelul manualelor şcolare ;
- selecţia şi inserţia explicaţiilor, ilustraţiilor, exemplelor pentru fiecare temă tratată în manual ;
- alternativitatea manualelor şcolare ; numărul mare sau mic de manuale realizate la una şi aceeaşi disciplină poate genera o anumită prevalorizare cu conotaţie ideologică ;
- modalitatea didactică şi metodică de explicitare a conţinuturilor manualelor şcolare ; elevul poate fi vizat ca obiect pasiv sau subiect activ al învăţării ; în spatele acestei opţiuni se poate ghici un anumit mod de a concepe actul predării-învăţării ;
- conţinuturile ghidurilor de evaluare sau ale altor materiale-suport concepute pentru diferite discipline sau arii curriculare ;
- conceperea şi gestionarea diferenţiată a timpului şcolar la nivel macro (structura anului şcolar de către factorii din minister) şi micro (scheme orare diferenţiate la nivelul şcolii, alocarea unuia sau a două semestre unor discipline opţionale, includerea de ore suplimentare pentru anumite tipuri de activităţi, proiectarea schemei orare, a „orei" şcolare etc.) ;
- modul de compunere şi de recompunere a claselor pe obiecte-opţiuni ; flexibilitatea blocului orar, economicitatea şi fundamentarea psihopedagogică a acestuia.

3. Sugestii şi recomandări privind continuarea reformării curriculumului

Avansăm următoarele sugestii şi recomandări cu privire la reforma curriculară din sistemul românesc de învăţământ :

1. Recomandăm continuarea, perfectarea şi adecvarea la noile evoluţii sociale şi culturale a actualei orientări didactice în conceperea şi vehicularea curriculumului naţional.

Considerăm că schimbarea radicală a acestei filosofii este împotriva noilor achiziţii psihopedagogice, a curentului cultural actual şi a idealului educaţional contemporan.

2. Sugerăm ca numărul de manuale alternative să nu fie restrâns sau determinat (la 3, 4... n, dar după ce criterii?). Sugerăm menţinerea şi adâncirea acestei varietăţi care, principial, constituie un potenţial metodic cu valenţe largi pentru cadrul didactic competent. *Considerăm că pluralitatea manualelor constituie remediul principal pentru eventualele încapsulări sau derapaje monoideologice.* Propunem, de asemenea, exerciţii de iniţiere a profesorilor şi învăţătorilor în selecţia şi valorizarea manualelor alternative.
3. Propunem continuarea şi adâncirea ofertelor educative prin discipline opţionale. Este foarte important ca aceste conţinuturi dimensionate la nivelul manualelor în cazul disciplinelor opţionale să nu alunece în derizoriu şi în abordări facile, naive.
4. Sugerăm o selecţie mai atentă a conţinuturilor, astfel încât să se evite desconsiderarea altora şi proclamarea (implicită) a superiorităţii noastre istorice, morale, civice.
5. Recomandăm alcătuirea unui ghid cu caracter metateoretic, explicativ privind noile concepte avansate odată cu reforma curriculară şi fundamentarea psihopedagogică a acestora ; multe cadre didactice manifestă o neîncredere faţă de reformă şi din cauza insuficientei explicitări de ordin psihopedagogic ; se refuză reforma pornind de la expresia ei retorică, nu întotdeauna convingătoare (de altfel, noile concepte precum obiective-cadru, obiective de referinţă, standarde de performanţă, descriptori de performanţă etc. stârnesc oarece nedumerire şi în rândul psihopedagogilor de meserie).
6. Sugerăm o proporţie mai inspirată între elementele universale şi cele naţionale, detectabile la nivelul conţinuturilor şcolare ; este important să se evite alunecările etnocentriste, dar şi cele „masochiste", accentuat autodenigratoare.
7. Propunem autorilor de manuale să fie mai atenţi faţă de raportul general-particular în construirea informaţiilor didactice. Orice manual trebuie să realizeze un optimum între elementele de generalitate şi cele particulare. Este drept că accedem la general prin factualitatea apropiată. Preeminenţa acestora, uneori, poate scurtcircuita drumul către universal. De aceea, trebuie analizate frecvenţa şi extensia elementelor circumstanţiale, mai ales dacă acestea sunt accidentale, perisabile (invocarea în manual a unei trupe muzicale oarecare, a unui star media ocazional, a unei figuri populare pentru câteva săptămâni sau luni etc.). O trupă rock, de pildă, poate fi destul de efemeră. Apar, de asemenea, şi constrângerile de ordin economic : acelaşi manual se poate utiliza (la noi!) mai mulţi ani în şir. Ce se întâmplă cu acel manual ce face referire la o trupă rock despre care nimeni nu mai ştie nimic?
8. Sugerăm ca educaţia pentru ştiinţe exacte şi, în general, educaţia intelectuală să fie regândită prin racordarea problematicii acestor discipline la un context axiologic. Atât timp cât se vizează numai transmiterea nucleului explicativ al unei ştiinţe şi formarea eşafodajului intelectual, fără a se evidenţia geneza şi evoluţia ideilor ştiinţifice, valorile specifice fiecărei ştiinţe, şi – în ultimă instanţă – fără formarea unei veritabile culturi ştiinţifice, credem că educaţia este afectată în însăşi esenţa ei – dimensiunea formativă ipostaziată în atitudini.
9. Propunem introducerea secvenţială a unor teme de semnificare şi valorizare a unor achiziţii de matematică teoretică, avansându-se exemple de aplicaţii concrete ale aparatului matematic la nivelul cunoaşterii umane. Aşa cum este oferită de actualele suporturi curriculare, matematica rămâne o disciplină „regină", dar închisă într-un turn de fildeş, fără nici o trimitere spre lumea reală, la care copilul are acces.

10. Ţinând cont de caracterul oarecum inerţial al mentalităţilor didactice ce caracterizează masa învăţătorilor şi profesorilor, propunem stagii regulate de iniţiere şi formare continue în direcţia înţelegerii fundamentului filosofic al noului curriculum şi al proiectării curriculare.
11. Propunem, în tematica activităţilor de perfecţionare a cadrelor didactice, exerciţii de redactare a unor teme, de circumscriere a unor secvenţe curriculare cu aplicativitate directă (compunerea unor conţinuturi specifice, la decizia şcolii etc.; cu acest prilej, dascălii pot conştientiza pe cont propriu rolul filiaţiei şi poziţiilor cultural-ideologice în realizarea şi activarea conţinuturilor învăţării.
12. Sugerăm realizarea unor activităţi/exerciţii de selectare şi valorizare a manualelor alternative pentru toate cadrele didactice din învăţământul preuniversitar.
13. Propunem instituirea unor „topuri" ale manualelor alternative, pe discipline şi ani de studiu, din punctul de vedere al învăţătorilor şi profesorilor, pentru a avea un feedback privind valoarea instrumentală a manualelor editate la un moment dat.

Note bibliografice

***, 1995, *Cartea albă a Reformei învăţământului din România*, MI, Bucureşti.
***, 1998 *Curriculum naţional pentru învăţământul obligatoriu. Cadru de referinţă*, MEN, CNC, Editura Corint, Bucureşti.
***, 1999, *Curriculum naţional. Programe şcolare pentru clasele a V-a – a VIII-a. Volumele 1-10*, MEN, CNC, Editura Cicero, Bucureşti.
***, 2001, *Rezoluţia „Şcoala la răscruce" – Schimbare şi Continuitate în curriculumul din învăţământul obligatoriu*, MEN, Consiliul Naţional pentru Curriculum, Sinaia, 22-24 noiembrie 2001.
***, 1995, „Legea Învăţământului", *Monitorul Oficial al României*, anul VII, nr. 167, Bucureşti.
***, 2001, „Legea Educaţiei Naţionale", nr. 1/2011, publicată în *Monitorul Oficial al României*, Partea I, nr. 18.
Atlan, Henri, 1991, *Tout non peut-être. Education et vérité*, Seuil, Paris.
Bârsănescu, Ştefan, 1935, *Curs de pedagogie generală*, predat între anii 1933 şi 1934 şi 1934 şi 1935, ed. a II-a, Lit. C. Ionesco, Bucureşti.
Bloom, B., Krathwohl, D.R., 1970, *Taxonomie des objectifs pédagogiques: domaine affectif*, Education Nouvelle, Montréal.
Bloom, B.S. (ş.a.), 1977, „Versiunea condensată a taxonomiei obiectivelor educaţionale", în *Probleme de tehnologie didactică. Caiete de pedagogie modernă*, nr. 6, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Bocoş, Muşata, 2001, „Curriculumul şcolar. Conţinutul învăţământului", în Ionescu, M.; Chiş, V. (coord.), *Pedagogie*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
Chevallard, Yves, 1991, *La Transposition didactique – du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage, Paris.
Cohen, Louis; Marian, Lawrence; Morrison, Keith, 2001, *A guide to teaching practice*, ed. a IV-a, Routledge-Falmer, Londra, New York.
Conseil de l'Europe, 1989, *L'Education interculturelle. Concept, contexte et programme*, Strasbourg.
Creţu, Carmen, 1999, *Teoria curriculumului şi conţinuturile educaţiei*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.
Crişan, Alexandru, 1994, „Dezvoltarea curriculară: strategie şi metodă", *Revista de pedagogie*, nr. 3-4.
D'Hainaut, L., 1981, „Interdisciplinaritate şi integrare", în *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Develay, Michel, 1992, *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, ESF, Paris.
Dewey, John, 1990, *Démocratie et éducation*, Armand Colin, Paris.
Dolz, J., Ollagnier, E. (ed.), 2002, *L'énigme de la compétence en éducation*, De Boeck Université, Bruxelles.
Geissler, Erich E., 1981, *Allgemeine Didaktik. Grundlegung eines erzihenden Unterrichts*, E. Klett Verlag, Stuttgart.
Grigoraş, Ioan, 1982, *Personalitatea morală*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.
Hawley, Robert, 1975, *Human values in the classroom*, Hart Publishing Company, New York.
Hubert, René, 1965, *Traité de pédagogie générale*, PUF, Paris.
Ionescu, Miron, 2000, *Demersuri creative în predare şi învăţare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
Kant, Immanuel, 1992, *Tratat de pedagogie. Religia în limitele raţiunii*, Editura Agora, Iaşi.
Ketele, J.-M., 1997, „Les compétences en première candidature. Des savoirs... aux compétences (rapport de la journée de l'enseignement secondaire du 15 octobre 1997)", IPM, Louvain-la-Neuve, 16-20.3.D.
Kneller, George, 1973, *Logica şi limbajul educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Kotarbinski, Tadeusz, 1976, *Tratat despre lucrul bine făcut*, Editura Politică, Bucureşti.
Krathwohl, D.R.; Bloom, B.S., 1970, *Taxonomie des objectifs pédagogiques : domaine affectif*, vol. 2, Ed. Education nouvelle, Montréal.
Landsheere, V. de, 1992, *L'Education et la formation*, PUF, Paris.
Landsheere, V. de; Landsheere, G. de, 1979, *Definirea obiectivelor educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Moles, A., 1974, *Sociodinamica culturii*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
Momanu, Mariana, 2002, *Introducere în teoria educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi.
Narly, Constantin, 1995, „Problema idealului pedagogic", în *Modelul uman şi idealul educativ (Antologie de texte)*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Neculau, Adrian, 1983, *A fi elev*, Editura Albatros, Bucureşti.
Negreţ-Dobridor, Ioan, 2001, „Teoria curriculumului", în *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iaşi.
Nicola, Ioan, 1993, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Nicolescu, Mariana, 1995, „Cuvânt introductiv", în *Modelul uman şi idealul educativ (Antologie de texte)*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Noveanu, Eugen (coord.), 1977, *Probleme de tehnologie didactică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Ornstein, A.; Levine, D., 1989, *Foundation of education*, Houghton Mifflin Company, Boston.
Potolea, Dan, 1988, „Teoria şi metodologia obiectivelor educaţionale", în *Curs de Pedagogie*, Universitatea Bucureşti.
Potolea, Dan; Toma, Steliana; Borzea, Anca (coord.), 2012, *Coordonate ale unui nou cadru de referinţă al curriculumului naţional*, Centrul Naţional de Evaluare şi Examinare, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Rassekh, S.; Văideanu, G., 1987, *Les Contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000*, UNESCO, Paris.
Reboul, Olivier, 1984, *Le Langage de l'éducation*, PUF, Paris.
Roegiers, Xavier, 2001, *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck, Bruxelles.
Roegiers, Xavier, 2010, *Manualul şcolar şi formarea competenţelor în învăţământ*, http://www.scribd.com/doc/16646130/Manualul-şcolar-şi-formarea-competenţelor-in-invăţământ.
Salade, D. (coord.), 1982, *Didactica. Conţinutul învăţământului – componenta fundamentală a procesului didactic* (capitol realizat de G. Văideanu şi M. Ionescu), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Seguin, Roger, 1989, *L'Elaboration des manuels scolaires*, UNESCO, Paris.
Seguin, Roger, 1991, *Elaboration et mise en œuvre des programmes scolaires. Guide méthodologique*, UNESCO, Paris.

Stan, Liliana, 2003, *Problema idealului. Perspective moral-pedagogice*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.
Stanciu, Mihai, 1999, *Reforma conţinuturilor învăţământului. Cadru metodologic*, Editura Polirom, Iaşi.
Ungureanu, Dorel, 1999, *Educaţie şi curriculum*, Editura Eurostampa, Timişoara.
Văideanu, George, 1988, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti.
Verret, Michel, 1975, *Le Temps des études*, 2 vol., Librairie H. Champion, Paris.
Whitehead, A.N., 1962, *The aims of education and other essays*, Ernest Benn Limited, Londra.

Partea a III-a

TEORIA ŞI METODOLOGIA INSTRUIRII

Capitolul 14

Teoria generală a procesului de învăţământ

Conceptul de didactică • Abordarea sistemică a procesului instructiv-educativ • Strategiile didactice

1. Conceptul de didactică

Ramura pedagogiei care se ocupă cu studiul procesului de învăţământ, ca principală modalitate de realizare a instruirii şi educaţiei, se numeşte *didactică*. Termenul derivă din termenii greceşti *didaskein* = a învăţa, *didactikos* = instrucţie, instruire, *didasko* = învăţare, învăţământ, *didactike* = arta, tehnica învăţării. Termenul a fost consacrat de Comenius, odată cu publicarea lucrării emblematice *Didactica Magna* în 1657, adică a acelei „arte universale de a-i învăţa pe toţi totul". De altfel, cei mai importanţi pedagogi care au contribuit la întemeierea didacticii au fost Jan Amos Comenius şi Johann Friedrich Herbart.

Învăţământul (instrucţia), în concepţia lui Comenius, reprezintă forma principală de realizare a educaţiei. Arta universală de a-i învăţa pe toţi de toate constă în introducerea metodică, sistematică, după anumite principii, a tinerilor în tainele cunoaşterii, ale ştiinţei, bunelor moravuri şi pietăţii. Însuşirea cunoştinţelor se realizează treptat, prin lărgirea continuă a volumului de informaţii, asemenea unor cercuri concentrice. Pe baza teoriei cercurilor concentrice, Comenius a elaborat un plan de învăţământ şi programe şcolare. Exemplul dat de părinţi, prieteni, profesori duce mai departe acumulările survenite în urma instrucţiei propriu-zise. Metoda exemplificării se utilizează atât în formarea morală sau religioasă, cât şi în asimilarea cunoştinţelor pornind de la exemplul naturii. Comenius aplică regula lui Quintilian conform căruia „lungă este calea prin reguli, scurtă şi rodnică va fi prin exemple". Activitatea proprie este indicată deoarece Comenius este convins de faptul că „scrierea se învaţă scriind, vorbirea vorbind, cântarea cântând, calculul calculând, supunerea prin supunere, abţinerea prin abţinere, adevărul prin spunerea adevărului" (Comenius, 1970, p. 294). Jocul este o prelungire sau un complement al activităţii şi, de aceea, el este un mijloc foarte important de manifestare a spiritului copilului. Disciplina reprezintă un sistem de reguli care trebuie aplicate mai ales atunci când elevii au comportamente reprobabile. Fără a fi adeptul unei severităţi copleşitoare, Comenius sugerează că „o şcoală fără disciplină e ca o moară fără apă". El identifică două tipuri de disciplină: una brutală, bazată pe măsuri de constrângere, inclusiv fizică, şi alta blândă, prin cuvinte şi sfaturi bune. Cea mai bună formă de disciplină – spune

marele pedagog – ne-o oferă soarele ceresc, care dă lucrurilor în creştere totdeauna lumină şi căldură, adeseori ploaie şi vânt, rareori fulgere şi tunete.

Deosebit de interesante sunt propunerile lui Comenius cu privire la programul şcolar, la formele de organizare a procesului de învăţământ şi la structura anului şcolar. Orarul cuprinde două ore de studiu dimineaţa şi două ore de repetiţii şi aplicaţii după-amiaza. El a introdus sistemul vacanţelor, a folosit expresia de an şcolar, a fixat data începerii studiilor la 1 septembrie. Marele pedagog teoretizează asupra sistemului de organizare pe clase şcolare şi pe bază de lecţii. Astfel, Comenius indică mai multe trepte sau momente ale lecţiei :

- pregătirea prealabilă a copiilor în vederea înţelegerii a ceea ce este nou ;
- prezentarea şi analiza elementelor noi, demonstrarea în vederea receptării lor ;
- memorarea cunoştinţelor, reflectarea asupra a ceea ce se primeşte prin stabilirea unor reguli sau a definiţiilor ;
- realizarea unor exerciţii aplicative, demonstrarea ipotezelor sau a regulilor.

Teoria didactică a lui Comenius are ceva în comun cu principiile carteziene şi presupune ca fiecare etapă a cunoaşterii să se clădească pe o bază aperceptivă, conducând astfel spre ansambluri de cunoştinţe mai bogate şi mai complexe. Progresia în cercuri concentrice presupune ca formarea intelectuală să înceapă prin înţelegerea principiilor prime, indispensabile achiziţiei altora. După o analiză iniţială, se trece la critică şi la judecată, iar după un interval de exerciţii practice tânărului i se deschide domeniul imens al căutărilor originale.

Un alt mare didactician este considerat a fi Johann Friedrich Herbart. Instrucţia sau învăţământul, în opinia pedagogului german, reprezintă partea cea mai importantă a educaţiei, constând în formarea unui cerc de idei din ce în ce mai complete şi mai consistente. Prin instrucţie se au în vedere două scopuri : dobândirea virtuţii şi atingerea multilateralităţii interesului. Acesta este atât mijloc (în sensul că stimulează învăţarea), cât şi scop (convertit în predispoziţia şi dorinţa de a cunoaşte). Pedagogul german a identificat mai multe tipuri de interese ce rezultă 1) din cunoaşterea lucrurilor şi 2) din cunoaşterea lumii sociale :

- interesul empiric, provocat de noutatea, intensitatea, coloritul obiectelor percepute ;
- interesul speculativ, prin care răspunde la întrebarea „pentru ce ?" ;
- interesul artistic, stimulat de contemplarea şi aprecierea artistică a lumii ;
- interesul moral simpatetic, ce se manifestă prin atenţia acordată membrilor familiei, prietenilor, cunoscuţilor ;
- interesul social, îndreptat spre un cerc de indivizi ce aparţin comunităţii ;
- interesul religios, care se materializează prin contemplarea şi cugetarea asupra tainelor lumii.

Formarea unor reprezentări clare şi distincte se realizează cu ajutorul apercepţiei. Apercepţia este înţeleasă de Herbart ca fiind acel proces de lărgire a cunoaşterii prin însuşirea ideilor noi cu ajutorul celor vechi, prin încadrarea noilor informaţii în unitatea conştiinţei personale. Conturarea cercului de idei se realizează în patru trepte, numite mai târziu formale :

- *claritatea*, adică expunerea lecţiei de către profesor, pe baza intuirii obiectelor şi fenomenelor ;
- *asocierea*, mai exact realizarea unei conexiuni dintre materialul nou şi cel vechi ;

- *sistemul*, adică avansarea unor generalităţi precum definiţiile, legile, normele ;
- *metoda*, care constă în extinderea şi aplicarea cunoştinţelor noi.

Ideea treptelor psihologice este motivată de faptul că evoluţia cunoaşterii are ca punct de plecare intuiţia, de la care se trece treptat la noţiuni şi, mai departe, de la noţiuni cu o sferă mai mică şi conţinut mai mare la noţiuni cu o sferă mai mare (extindere la un univers de discurs mai larg) şi un conţinut mai redus (prin abstragerea unor însuşiri mai importante).

Cele patru etape au fost „canonizate" de urmaşii lui Herbart, T. Ziller (1817-1882) şi W. Rein (1847-1929), care le-au impus ca o reţetă rigidă, denaturând intenţiile prime de claritate ale lui Herbart. Meritul lui constă în încercarea de a identifica un algoritm procedural care să faciliteze procesul de predare şi asimilare a cunoştinţelor. Că uneori acest algoritm a condus la mecanizare şi şablonizare, faptul se datorează curentului reducţionist indus de marele pedagog – herbartianismul.

În mod clasic, didactica are ca obiect de interogaţie componente ale activităţii instructiv-educative precum : adecvarea obiectivelor educaţionale la specificul învăţării sistematice, contextualizarea conţinuturilor de predat la situaţiile concrete de învăţare, degajarea normelor şi principiilor care reglează procesul de predare şi de învăţare, elaborarea şi explicitarea procedeelor şi metodelor didactice de predare-învăţare, descrierea formelor organizatorice de realizare a instrucţiei, asigurarea unui control şi a unui verificări a rezultatelor instruirii.

Procesul de învăţământ reprezintă o interacţiune dinamică între trei elemente : predare, învăţare şi evaluare. Didactica studiază procesul de învăţământ prin prisma relaţiei dintre predare, învăţare, evaluare, dintre conduitele pedagogice ale subiectului acţiunii şi modalităţile de implicare sau de răspuns ale elevilor în vederea realizării unei congruenţe şi armonii între componente. Reflecţia de natură didactică reglează mecanismele interne ale procesului de învăţământ, imprimându-i echilibru şi finalitate pedagogică în perspectiva finalităţilor prescrise educaţiei instituţionalizate. Didactica este o reflecţie de natură descriptivă, dar şi normativă întrucât, alături de avansarea unor explicaţii şi judecăţi de valoare, recomandă şi prescrie explicit strategii, căi, principii de acţiune educaţională eficiente.

Scopul procesului didactic îl constituie transmiterea unor seturi de cunoştinţe, formarea unor capacităţi, dobândirea de deprinderi, formarea de atitudini în perspectiva autonomizării fiinţei sub toate aspectele (din punct de vedere cognitiv, afectiv, comportamental etc.). Cunoştinţele constituie o formă complexă de reflectare în conştiinţă a unor straturi ale existenţei (materiale, spirituale) şi care asigură subiectului eficacitate existenţială, pragmatică, psihică. Orice nouă cunoştinţă, achiziţionată de individ, suportă un proces de semnificare, reajustare, chiar de elaborare, în acord cu o serie de date contextuale. O cunoştinţă transmisă de profesor nu trece de-a gata în mintea copilului, ci este „cucerită", în parte pe cont propriu, deoarece doar astfel achiziţia devine proprietatea celui care o posedă, devenind cu adevărat operaţională. De regulă, cunoştinţele nu se ivesc pe un teren gol, ele continuă, amplifică, specifică, duc mai departe alte gânduri, alte idei. De aceea, predarea poate să se deruleze, de la caz la caz, fie pe un traiect inductiv, fie pe un traiect deductiv. Capacităţile sunt răspunsuri adecvate la situaţii diverse, modalităţi conştiente de rezolvare a unor probleme materiale, situaţionale, comportamentale. Deprinderile sunt elemente automatizate ale activităţii, o formă de stereotipizare a acţiunilor. Prin repetarea unei acţiuni (materiale, mintale), executarea acţiunii se automatizează, se fixează în

deprinderi. Atitudinile sunt poziţionări preferenţiale şi valorice, emise de subiect, direct sau indirect, în împrejurări diferite ale vieţii şi acţiunii.

Procesul de predare-învăţare reprezintă, în esenţă, un proces de cunoaştere contextualizat în procesul de învăţământ. Cunoaşterea de factură didactică se deosebeşte de cea ştiinţifică prin anumite trăsături distinctive (şi care sunt, în acelaşi timp, relative) :

1. În procesul de învăţământ se transmit cunoştinţe sistematice cunoscute de mult de omenire. Omul de ştiinţă scrutează şi vizează necunoscutul, caută noi adevăruri, noi explicaţii. Este indicat să li se prezinte elevilor adevăruri verificate şi validate de comunitatea oamenilor de ştiinţă.
2. Savantul este instrumentalizat cu o metodă ştiinţifică de cercetare şi are la dispoziţie o aparatură adecvată. El cercetează realitatea prin eforturi personale, independent sau colectiv, generând adevărurile în mod creator. Elevul este, de regulă, asistat, consiliat, îndrumat de către cadrul didactic.
3. Căile parcurse de cercetători şi de elevi în accederea la adevăruri sunt diferite : cercetătorii se apropie de adevăruri pe căi sinuoase, prin multe încercări şi erori, cu mari resurse de timp şi de efort, pe când elevii primesc direct fondurile gnoseologice decantate de aportul ştiinţelor. Elevul este pus la curent cu adevărurile ştiinţei pe căile cele mai scurte. În şcoală nu se mai reiau traseele genetice ale ştiinţei.
4. În predare-învăţare se încearcă cu predilecţie să se formeze capacităţile cognitive, aptitudinale şi atitudinale ale elevilor, ceea ce nu mai este cazul cercetătorilor, care trebuie să posede aceste capacităţi.
5. Procesul de învăţare presupune şi o fază de fixare şi consolidare a cunoştinţelor. Acest parcurs este destul de palid, dacă nu inexistent, în cazul cercetării ştiinţifice.

În învăţământ, cumulul cognitiv se realizează prin fructificarea interacţiunilor multiple, complementare dintre predare, învăţare şi evaluare, dintre activitatea elevului şi cea a profesorului. Conţinutul cunoaşterii preexistă în mare măsură, fiind prelucrat, fasonat, transmis prin funcţiile predării, devenind mai departe, ca urmare a învăţării, o interiorizare personalizată, o achiziţie a elevului. Orice cunoştinţă incumbă atât o funcţie reflectorie (pentru că, prin cunoaştere, îl ajută pe elev să se raporteze adecvat la realitate), cât şi o funcţie operatorie (cunoştinţele devenind o bază instrumentală pentru asimilarea şi raportarea convenabilă la alte cunoştinţe).

Procesul de învăţământ este forma cea mai sistematizată şi raţionalizată a exercitării influenţelor educative. El presupune un cadru formal, cu actori ce-şi asumă rolurile în mod „legal", fiecare activând statute bine precizate la nivelul normativităţii sociale. Procesul de învăţământ comportă următoarele caracteristici :

- suportă determinări socioculturale şi prezintă o evoluţie în timp (într-un fel se preda acum o sută de ani, altfel acum) ;
- presupune o specializare pe dimensiuni instructive (de transmitere a cunoştinţelor) şi formative (întărind sau reformând contururile personalităţii, caracterului etc.) ;
- atribuie roluri bine precizate profesorilor şi elevilor, chiar dacă acestea pot fi, secvenţial şi temporar, interşanjabile ;
- funcţionează pe baza binomului profesor-elev şi are un caracter bilateral (în sensul că ambii parteneri sunt implicaţi, altfel procesul nu are sens) ;
- generează cunoaştere şi actualizează (redescoperă) cunoaşterea umană (mai ales la nivelul elevilor care, cu această ocazie, intră în posesia unor cunoştinţe şi valori „noi") ;

- constituie un sistem autoreglator şi perfectibil în acord cu normele praxiologice şi de eficienţă acţională (elimină ceea ce este de prisos, se autoconstruieşte pe măsură ce se desfăşoară) ;
- este un proces unitar, cuplând transmiterea de cunoştinţe (predarea) cu asimilarea acestora (învăţarea) şi cu validarea lor (prin evaluare) ;
- generează autoînvăţare, motivează şi fortifică subiectul pentru a continua parcursul achizitiv în mod autonom.

Profesorul Ioan Cerghit, de la Universitatea din Bucureşti, un clasic al problematicii instruirii şcolare, sistematizând mai multe sugestii editate pe plan mondial, sugerează în notele sale de curs, invocate de mai tânărul său coleg Romiţă Iucu (2001, pp. 60-62), o serie de modele instrucţionale consemnate mai jos :

a) *Modelul logocentric*, unul dintre cele mai răspândite modele de organizare şi desfăşurare a instruirii, porneşte de la următoarea premisă conform căreia ştiinţa este un produs, un rezultat finit şi un bilanţ de adevăruri concretizate într-un corp de cunoştinţe ; obiectivul fundamental al instruirii îl constituie transmiterea informaţiilor esenţiale de către profesor, modelul fiind centrat pe monopolul absolut al cadrului didactic. Pentru acest model obiectul instruirii îl constituie aspectele noţionale, logice şi mai ales cantitative, iar metodele sunt frecvent analitice.
Avantajul modelului constă în faptul că este eficient, economicos, în sensul că se poate transmite un volum mare de cunoştinţe la un număr considerabil de elevi ; de asemenea, unele achiziţii culturale, unele valori spirituale nu pot fi transmise decât prin acest canal de comunicare.
Dezavantajele modelului sunt legate de faptul că acesta generează pasivismul elevilor, solicitând prea puţine resurse intelectuale şi afective din partea lor ; aspectul formativ al învăţământului este foarte scăzut, din următoarele motive :
   - procesul de învăţare este mult scurtat ;
   - cunoştinţele sunt stocate numai la nivel mnezic, potenţialul lor de operaţionalitate fiind foarte redus ;
   - modelul subestimează realitatea şi cultivă aspectul livresc al procesului de instruire.

b) *Modelul empiriocentric* abordează euristic situaţia de instruire, privind ştiinţa ca pe un proces ce trebuie descoperit ; noua abordare încearcă să familiarizeze elevii cu logica investigaţiei ştiinţifice şi cu tehnicile de cercetare. Elevii experimentează astfel cunoaşterea şi folosesc în procesul de instrucţie învăţarea prin descoperire şi rezolvarea de probleme. Învăţarea nu este preponderent cognitivă, ci mai degrabă orientată spre experienţele subiectului – acţionale, afective, individuale şi sociale. Elevii se autoevaluează şi concep noi probleme de învăţare. Modelul empiriocentric favorizează aspectul formativ al învăţării, contribuind la consolidarea operaţiilor şi a proceselor intelectuale.
Avantajele modelului sunt legate de :
   - gradul mare de activism metodologic şi intelectual al elevilor ;
   - dezvoltarea gândirii creatoare şi a inteligenţei elevilor.

   Dezavantajele modelului constau în :
   - consumul mare de timp şi de energie intelectuală implicate în procesul de învăţare ;
   - imposibilitatea de acoperire totală a conţinuturilor numai prin structurarea empiriocentrică.

c) *Modelul tehnocentric* este centrat pe eficienţă şi pe performanţă în învăţământ, precum şi pe raţionalizarea procesului de predare-învăţare, în sensul descompunerii învăţării în operaţiile componente. Astfel, din perspectiva acestui model, instruirea devine o înlănţuire de procedee şi tehnici de lucru.
   Avantajele modelului tehnocentric constau în aceea că el facilitează :
   - definirea operaţională a obiectivelor ;
   - analiza temeinică a conţinuturilor ;
   - analiza dificultăţilor de învăţare ;
   - instrumentalizarea metodologiei didactice ;
   - recurgerea la evaluarea operaţională şi la feedback.

   Modelul poate fi asimilat unui complex de operaţii de inginerie didactică, impulsionat şi de dezvoltarea calculatorului.
   Dezavantajele modelului sunt următoarele :
   - supraorganizarea şi mecanizarea instruirii, care pot deveni o frână în calea creativităţii şi spontaneităţii elevului ;
   - formarea unor stereotipuri atât de predare, cât şi de învăţare.
d) *Modelul sociocentric* constituie un model de concepere a instruirii pornind de la acţiunea în grup a elevilor şi statuează organizarea socială a învăţării, deşi din punct de vedere psihologic învăţarea este individuală. Colectivul devine obiect al activităţii de instruire, iar metodele sociocentrice constituie suportul cunoaşterii realităţii colective. Principalele metode sunt cele de tip cooperatist, de autoconducere, dezbatere, cercetare în echipă etc.
   Dezavantajele modelului, clar exprimate chiar de iniţiatorul acestuia, constau într-o uniformizare şi diminuare a rolului individualităţii elevilor.
e) *Modelul psihocentric* vizează formarea şi exploatarea nevoilor copiilor de dezvoltare spontană. Acest model implică o preocupare constantă pentru adecvarea metodelor la dinamismul învăţării şi la nevoile individuale ale educaţilor. Orientarea teoretică este centrată pe individualitatea fiecărui elev şi pe cunoaşterea acestuia, iar metodele utilizate sunt : munca independentă, jocurile didactice, simularea. Motivaţia se bucură de un interes permanent din partea cadrului didactic preocupat de cultivarea intereselor, motivelor şi dorinţelor copilului. Avantajele acestui model sunt reprezentate de aspiraţia către individualizarea şi personalizarea instruirii, de stimularea capacităţilor intelectuale ale elevilor etc.

Dezavantajele modelului apar ca urmare a minimalizării rolului profesorului, vizat aproape în întregime în calitate de ghid al instruirii, de manager al clasei etc.

Procesul instructiv-educativ presupune o corelativitate funcţională între predare, învăţare şi evaluare.

Predarea se defineşte, după opinia noastră, prin următoarele trăsături :

- planificarea, proiectarea, pregătirea introducerii schimbărilor ; pentru apariţia noului trebuie pregătit „terenul" pentru o optimă joncţiune dintre precedent şi consecvent ;
- conturarea fizionomiei schimbărilor (prin desemnarea finalităţilor : ce fel de om vrem, ce tipuri de comportamente, conduite, atitudini etc.) ;
- identificarea celor mai potrivite conţinuturi care pot genera „forma" proiectată (dorită, convertită, ascunsă !) prin finalităţi ;

- dirijarea şi pregătirea conştientă a situaţiilor generatoare de cunoştinţe, de „înstructurare” de noi atitudini şi valori;
- activarea unor metode şi cadre strategice facilitatoare de asimilare a cunoştinţelor sau de generare acestora la elevi;
- întărirea, marcarea, evaluarea şi validarea acelor parcursuri care conduc la noi competenţe în a achiziţiona (eventual autonom) viitoare cunoştinţe şi dobândi noi capacităţi.

2. Abordarea sistemică a procesului instructiv-educativ

Abordarea sistemică a realităţii nu este o modă sau o ideologie gnoseologică „imperialistă”, ci o presupoziţie epistemică, având valenţe euristice în descrierea şi interpretarea fenomenului educaţional. Născută mai întâi în intuiţiile filosofice ale marilor gânditori, dezvoltată şi aplicată în domenii diverse, precum limba şi limbajul (F. de Saussure, R. Jakobson), antropologia (Cl. Lévi-Strauss), biologia (L. von Bertalanffy), psihologia (J. Piaget), psihanaliza (J. Lacan), economia (M. Godolier), critica de artă (P. Francastel), teoria textului literar (R. Barthes, Tz. Todorov), analiza sistemică nu putea să nu atingă şi problematica educaţiei.

În perspectiva sistemică, obiectele, fenomenele şi procesele, indiferent de particularităţile lor, pot fi considerate drept sisteme ce au o anumită structură ale cărei elemente se află în relaţii determinate unele faţă de altele şi formează laolaltă o unitate ireductibilă la însuşirile părţilor componente. După Jean Piaget (1973, p. 7), prin structura unui sistem se înţelege ansamblul coerent de transformări care asigură autoreglarea unei totalităţi (ireductibile la părţile componente). Faptul că în sistem se naşte o reţea de interacţiuni dinamice face ca orice transformare a unui element să determine o restructurare a sistemului.

Pentru activitatea instructiv-educativă, analiza sistemică are funcţia „de a permite tuturor celor care lucrează într-o situaţie complexă de descris să perceapă disfuncţiile, să ia în considerare diferitele niveluri ale realităţii sociale şi instituţionale. Într-un alt sens, această metodă permite celui care acţionează să stăpânească, atât cât este posibil, transformările în lanţ pe care le declanşează şi să măsoare efectele” (UNESCO, 1981, p. 10).

O descriere sistemică a procesului de învăţământ se poate realiza din trei puncte de vedere: *funcţional*, *structural* şi *operaţional* (vezi Cerghit, 1986).

Sub aspect *funcţional*, trebuie să ştim care sunt premisele sistemului, ce ţinteşte el să realizeze şi ce rezultate obţine. Or, este cunoscut faptul că procesul de învăţământ urmăreşte realizarea unor scopuri precise, are la bază o anumită intenţionalitate şi este orientat de obiective ce trebuie îndeplinite. Justeţea traseului urmat şi eficienţa demersului educativ sunt determinate de rezultatele obţinute. În raport cu performanţele proiectate, se derulează secvenţele didactice şi se evaluează rezultatele obţinute, asigurându-se, în acest fel, circuitul şi autoperfecţionarea prin intermediul feedbackului informaţional.

Din punct de vedere *structural*, funcţionarea procesului de învăţământ are la bază resurse umane – elevi, educatori, părinţi –, resurse materiale şi financiare, conţinuturi, forme de organizare a activităţii, sisteme de relaţii etc.

Sub aspect *operaţional*, urmărim procesul, desfăşurarea activităţii, metodele, strategiile. În cadrul procesului de învăţământ funcţionează mai multe tipuri de relaţii :

a) în interiorul procesului de învăţământ, între componentele acestuia ;
b) între procesul de învăţământ şi sistemul etajat (mai exact, sistemul de învăţământ) ;
c) între componentele procesului de învăţământ (finalităţi, metode, mijloace de învăţământ etc.) şi componente ale mediului social (ideal social, grad de cunoaştere, nivel de dezvoltare a tehnicii etc.).

Încercând să depisteze relaţiile structurale ale procesului de învăţământ, I.K. Babanski (1979, p. 23) sugerează existenţa următoarelor legături interne :

a) legătura logică universală – interacţiunea tuturor obiectelor şi fenomenelor ;
b) legătura de tip cauză-efect – situaţia extremă de divizare a conexiunii universale, când din aceasta se delimitează două fenomene, legate între ele în mod logic ;
c) legătura funcţională – ca o formă a interdependenţei stabile între fenomene sau mărimi (schimbarea unor fenomene determină modificarea necesară a altora) ;
d) o serie de legături care se disting după criteriul unor succesiuni :
   • legături ierarhice (ce este mai sus, ce este mai jos, ce este mai important) ;
   • legături de dirijare (ce este mai activ) – în calitate fie de legături funcţionale, fie de legături de dezvoltare ;
   • legături genetice (ce este iniţial, ce urmează) ;
   • legături de funcţionare, care întreţin existenţa unui obiect sau fenomen ;
   • legături de dezvoltare, care determină schimbări în funcţionare.

În raport cu forţa, caracterul şi durata acţiunii, legăturile pot fi împărţite în directe şi indirecte, stabile şi instabile, esenţiale şi neesenţiale, întâmplătoare şi necesare etc. În opinia aceluiaşi autor (p. 23), în procesul de învăţământ predomină legăturile de tip interacţiune, întrucât numai în cadrul unei interacţiuni active dintre cel care predă şi cei care învaţă apare procesul de învăţământ însuşi, ca fenomen unitar. Ruperea interacţiunii dintre predare şi învăţare, de exemplu, duce la distrugerea trăsăturii unitare a acestui proces şi chiar la estomparea caracterului procesiv al instruirii şi educării.

O abordare sistemică a procesului de învăţământ îi asigură acestuia coerenţă şi eficienţă funcţională. Atunci când au loc proiectarea şi anticiparea procesului, se au în vedere relaţiile şi coordonatele necesare între componentele procesului de învăţământ. Astfel, între elementele procesului instructiv-educativ pot fi sesizate legături ierarhice (de exemplu, finalităţile educaţiei obligă la anumite dimensionări ale conţinuturilor şi strategiilor educaţionale), legături de dirijare (la un moment dat, un conţinut al învăţării conduce la o anumită selecţie şi combinare a metodelor de inducere a respectivului conţinut), legături genetice (mai întâi se fixează conţinuturile şi metodele de predare şi mai apoi strategiile de evaluare şi autoevaluare a performanţelor elevilor), legături de funcţionare care întreţin funcţionarea şi reluarea procesului (vezi rolul de feedback al evaluării asupra tuturor componentelor procesului de învăţământ), legături de dezvoltare (orice inovaţie în conţinut sau în metode, de pildă, antrenează o regândire a tuturor celorlalte elemente ale procesului). În general, în procesul de învăţământ, proiectarea şi desfăşurarea activităţilor sunt călăuzite şi dirijate de finalităţile şi obiectivele educaţionale, dezirabile la un moment dat. Între finalităţi şi celelalte componente ale procesului se nasc conexiuni de ordin ierarhic şi de dirijare. De multe ori însă, unele aspecte ale finalităţilor, precum o serie de obiective operaţionale, pot fi corijate în urma consumării procesului, a evaluării şi autoevaluării rezultatelor activităţilor educative. Oricât de imperturbabile ar dori să fie

finalităţile educaţionale, acestea se cer a fi permeabile la unele restructurări şi deplasări de accente, dacă practica educativă cere sau demonstrează necesitatea unor noi dimensionări. În fond, trebuie să lăsăm posibilitatea proceselor didactice să se autoregleze, să-şi „acordeze" toate componentele în raport cu exigenţele decantate pe parcursul procesului, în chip „natural", de la sine, sau cu cele induse cu bună ştiinţă de educatori sau de factorii de decizie şcolară.

Conceperea sistemică a proceselor didactice imprimă acestora un plus de coerenţă, care atrage după sine o mărire a randamentului şcolar. Profesorul George Văideanu recomandă această perspectivă procedurală, mai ales că ea este în acord sau facilitează concretizarea principiului educaţiei permanente, care pune în lumină rolul *continuităţii în învăţare* (Văideanu, 1986, p. 331). Mai mult decât atât, demersul sistemic în proiectarea curriculumului favorizează nu numai o perspectivă de ansamblu asupra secvenţelor procedurale, ci şi o conştientizare a impactului unei schimbări sau inovaţii introduse pe parcursul desfăşurării procesului. Se atenuează, în acest fel, eventualele discontinuităţi sau rupturi între planurile teoretice şi acţionale, între componentele procesului didactic (între idealuri educaţionale şi conţinuturi, între elementele de conţinut – cunoştinţe, atitudini, valori –, între metodele de predare şi formele de realizare a lecţiilor, între conţinuturi şi metode de evaluare etc.). O consecinţă directă a abordării sistemice a procesului educaţional o constituie sporirea timpului afectat de către educatori proiectării şi autoevaluării propriei activităţi.

În acelaşi timp, pentru educatori, perspectiva sistemică este un prilej de meditaţie pentru a identifica şi distinge :

- elementele date în sistem, nemodificabile sau greu modificabile ;
- domeniile în care ei dispun de maximum de libertate : flexibilitatea şi adaptarea conţinuturilor, alegerea exemplelor, stimularea şi activarea elevilor, stabilirea şi mânuirea metodelor de predare-învăţare, ameliorarea calităţii vieţii şcolare, sublinierea valorilor spirituale fundamentale (Văideanu, 1986, p. 338).

Procesul de învăţământ trebuie raportat la suprasistemul în care se concretizează – sistemul de învăţământ. Prin intermediul acestuia din urmă, se transmit sau se reformulează anumite comenzi şi exigenţe sociale, materializate în obiective, şi se prefigurează o serie de resurse indispensabile pentru funcţionarea procesului : aşezăminte şcolare, corpul profesional, alte resurse materiale. O dereglare a sistemului de învăţământ are drept consecinţe perturbaţii importante în funcţionarea procesului strict didactic. Golul legislativ sau voluntarismul şi amatorismul manifestate la nivel central sau local se vor răsfrânge, într-un mod specific, asupra activităţilor instructiv-educative. O anumită stabilitate şi coerenţă deliberată, o anumită autonomie faţă de fluctuaţiile politice, economice, sociale sunt mai mult decât necesare.

Determinările funcţionează şi între componentele procesului de învăţământ şi între elementele spaţiului social. Elementele mediului social se reflectă direct în componentele procesului didactic (înnoirea tehnologiei instruirii, infuzarea conţinuturilor şi aspectelor relaţionale cu valori răspândite larg în societate, inducerea unor sentimente de neîncredere sau chiar de dispreţ faţă de şcoală, din cauza unor conjuncturi economice nefavorabile etc.) sau indirect, prin selecţie şi prelucrare în interiorul unor compartimente ale sistemului de învăţământ. Nu este mai puţin adevărat că determinările sunt şi inverse, dinspre procesul de învăţământ către spaţiul social (consolidarea încrederii în valorile sociale, infuzarea de noi mentalităţi, modele comportamentale etc.), asupra cărora factorii decizionali ai statului ar trebui să mediteze mai profund.

3. Strategiile didactice

Pentru a avea succes în instrucţie, trebuie prefigurat un traseu procedural bine contextualizat şi articulat. Strategiile didactice sunt demersuri acţionale şi operaţionale flexibile (ce se pot modifica, reforma, schimba), coordonate şi racordate la obiective şi situaţii prin care se creează condiţiile predării şi generării învăţării, ale schimbărilor de atitudini şi de conduite în contextele didactice diverse, particulare. Strategia cuprinde specificări şi delimitări acţionale, în vederea eficientizării procesului de transmitere a informaţiilor şi de formare a capacităţilor intenţionate. Strategia constituie o schemă procedurală astfel dimensionată încât să prefigureze o realitate educaţională în condiţii ce se pot modifica. Ea presupune o îngemănare de intenţii, de resurse, de modalităţi de activare a acestora, de combinare şi suscitare a unor dispozitive „productive" de cunoaştere, de mobiluri, de credinţe, de valori.

Strategia didactică presupune mai multe dimensiuni :

- dimensiunea epistemologică, în sensul că aceasta este un construct teoretic, congruent intern şi coextensiv anumitor reguli ştiinţifice ;
- dimensiunea pragmatică, în sensul că suita de intervenţii şi operaţii didactice trebuie să fie rezonantă cu situaţiile didactice concrete şi trebuie să le modeleze eficient ;
- dimensiunea operaţională, în sensul că strategia trebuie să „adune" mai multe operaţii, să le coreleze şi să le exploateze maximal în vederea generării efectelor scontate ;
- dimensiunea metodologică, întrucât strategia se va compune prin asamblări de metode şi de procedee didactice consonante şi compatibile reciproc.

Strategia este un semn al raţionalizării şi al dorinţei de reuşită, de eficientizare şi de pragmatizare a demersurilor didactice.

Strategiile de instruire comportă o împărţire şi o clasificare după mai multe criterii (*cf.* Iucu, 2001, p. 101) :

a) după domeniul conţinuturilor instrucţionale adiacente :
   - strategii cognitive ;
   - strategii psihomotrice ;
   - strategii afectiv-atitudinale ;
   - strategii mixte.

b) după operaţiile cognitive predominante :
   - strategii inductive (pe traiectul de la concret la abstract) ;
   - strategii deductive (de la abstract la concret) ;
   - strategii analogice (bazate pe translarea unor note sau explicaţii de la un domeniu la altul) ;
   - strategii transductive (prin apelul la raţionamente mai sofisticate, de natură metaforică, eseistică, jocuri de limbaj etc.) ;
   - strategii mixte (prin imbricarea procedeelor de mai sus).

c) după gradul de structurare a sarcinilor de instruire :
   - strategii algoritmice (pe bază de structuri fixe, repetitive de acţiuni mintale sau de altă natură) ;

- strategii semiprescrise (cu registre largi privind libertatea de intervenţie, privind schimbarea traiectelor etc.);
- strategii euristice (ce încurajează căutarea, descoperirea pe cont propriu, prin încercare şi eroare etc.).

Strategia didactică este un dispozitiv acţional ce se poate construi pe mai multe paliere sau componente:

a) Mediul de organizare a situaţiilor de învăţare:
   - formal, la nivelul orei înscrise în program;
   - semiformal (perişcolar), în spaţiile şi contextele de dinainte sau de după intervalele stricte ale programului;
   - extraşcolar, prin activităţi corelative şi complementare traseelor didactice.
b) Forma de organizare a educaţilor:
   - individuală;
   - pe grupe;
   - frontală.
c) După gradul de explicitare a conţinuturilor:
   - directe;
   - sugerate;
   - ascunse.
d) După dimensiunea (cantitatea) conţinutului transmis:
   - secvenţial;
   - integrat, pe unităţi tematice;
   - global.
e) După gradul de intervenţie sau asistenţă a cadrului didactic:
   - permanent;
   - episodic;
   - combinat.
f) După coeziune şi gradul de legătură dintre diferitele secvenţe:
   - episoade independente, autonome;
   - episoade corelate pe un plan sincronic;
   - episoade derivate pe un plan diacronic.

Schimbările actuale de politică educaţională au impus şi o altă perspectivă asupra actului de predare-învăţare-evaluare. Noul *Curriculum naţional* este conceput în acord cu o nouă filosofie didactică. Atât didactica generală, cât şi didacticile speciale se configurează după principii ce favorizează personalizarea predării şi formarea autonomiei educatului. Prevalenţa unor programe centrate pe achiziţiile elevilor determină un anumit sens al schimbării în didactica fiecărei discipline. Tabelul următor (*cf. Curriculum naţional*..., 1998) prezintă în antiteză caracteristici ale procesului de predare-învăţare din didactica tradiţională şi didactica actuală. Aceste caracteristici sunt exprimate la un nivel teoretic general; ele evidenţiază anumite accente şi nu definesc activitatea concretă la clasă a profesorilor, care în mod obişnuit combină trăsături din ambele tipuri de didactică.

Criterii	Strategii didactice	
	Orientare tradiţională	Orientare modernă
Rolul elevului	Urmăreşte prelegerea, expunerea, explicaţia profesorului	Exprimă puncte de vedere proprii
	Încearcă să reţină şi să reproducă ideile auzite	Realizează un schimb de idei cu ceilalţi
	Acceptă în mod pasiv ideile transmise	Argumentează ; pune şi îşi pune întrebări cu scopul de a înţelege, de a realiza sensul unor idei
	Lucrează izolat	Cooperează în rezolvarea problemelor şi a sarcinilor de lucru
Rolul profesorului	Expune, ţine prelegeri	Facilitează şi moderează învăţarea
	Impune puncte de vedere	Ajută elevii să înţeleagă şi să explice punctele de vedere proprii
	Se consideră şi se manifestă în permanenţă ca un părinte	Este partener în învăţare
Modul de realizare a învăţării	Predominant prin memorare şi reproducere de cunoştinţe, prin apel doar la exemple „clasice", validate	Predominant prin formare de competenţe şi deprinderi practice
	Competiţie între elevi, cu scopul de ierarhizare	Învăţare prin cooperare
Evaluarea	Măsurarea şi aprecierea cunoştinţelor (ce ştie elevul)	Măsurarea şi aprecierea competenţelor (ce poate să facă elevul cu ceea ce ştie)
	Accent pe aspectul cantitativ (cât de multă informaţie deţine elevul)	Accent pe elementele de ordin calitativ (valori, atitudini)
	Vizează clasificarea „statică" a elevilor	Vizează progresul de învăţare la fiecare elev

Capitolul 15

Metodologia şi tehnologia instruirii

Delimitări conceptuale: tehnologie, metodologie, metodă, procedeu, mod de organizare a învăţării • Noi tendinţe în metodologia didactică • Sistemul metodelor de învăţământ. Clasificare • Descrierea principalelor metode de învăţământ • Mijloace de învăţământ. Conţinut şi importanţă

1. Delimitări conceptuale: tehnologie, metodologie, metodă, procedeu, mod de organizare a învăţării

Proiectarea şi realizarea optimă a activităţii instructiv-educative depind de felul cum se desfăşoară, dimensionează şi articulează componentele materiale, procedurale şi organizatorice, care imprimă un anumit sens şi o anumită eficienţă pragmatică formării tineretului. Concretizarea idealurilor educaţionale în comportamente şi mentalităţi nu este posibilă dacă activitatea de predare şi de învăţare nu dispune de un sistem coerent de căi şi mijloace de înfăptuire, de o instrumentalizare procedurală şi tehnică a paşilor ce urmează a fi realizaţi pentru atingerea scopului propus. Formele şi mijloacele strategice de înfăptuire a sarcinilor didactice pot fi circumscrise terminologic prin intermediul sintagmelor de tehnologie didactică, metodologie didactică, metodă, procedeu şi mod de organizare a învăţării.

Tehnologia didactică. Termenul poate avea două accepţii:

a) ansamblul mijloacelor audiovizuale utilizate în practica educativă (sensul restrâns, din ce în ce mai puţin utilizat);
b) ansamblul structurat al metodelor, mijloacelor de învăţământ, al strategiilor de organizare a predării-învăţării, puse în aplicare în interacţiunea dintre educator şi educat, printr-o strânsă corelare a lor cu obiectivele pedagogice, conţinuturile transmise, formele de realizare a instruirii, modalităţile de evaluare (sensul larg al termenului, generalizat în literatura de specialitate).

Tehnologia didactică se structurează prin intercorelarea necesară a componentelor procesului de învăţământ şi prin racordarea componentelor la determinări din afara acestui sistem procesual (dinamica tehnicii şi ştiinţelor, mutaţiile manageriale, rezultatele şi soluţiile inedite ale cercetării ştiinţelor educaţiei etc.). Tehnologia didactică vizează nu

numai resursele activate, unele aspecte ale mass-mediei, aparatura tehnică avută în vedere, ci toate acestea împreună, raportate la conţinuturi, strategii didactice, aspecte de relaţionare, procedee evaluative sau autoevaluative. Este obligaţia profesorului de a realiza racordarea mijloacelor materiale şi a procedeelor acţionale la situaţia de învăţare, fiind cunoscut faptul că nu inovaţiile şi perfecţionările în sine aduc o creştere a randamentului învăţării, ci modul de corelare şi de valorificare ale acestor componente poate conduce la eficientizarea proceselor didactice.

Metodologia didactică. Vizează ansamblul metodelor şi procedeelor didactice utilizate în procesul de învăţământ. În calitate de teorie *stricto sensu*, metodologia instruirii precizează natura, funcţiile şi clasificările posibile ale diferitelor metode de învăţământ. Sunt descrise caracteristicile operaţionale ale metodei, în perspectiva adecvării lor la circumstanţe diferite ale instruirii, şi sunt scoase în evidenţă posibilităţile de ipostaziere diferenţiată a acestora, în funcţie de creativitatea şi inspiraţia profesorului.

Metoda didactică. Termenul „metodă" derivă etimologic din două cuvinte greceşti (*odos* – „cale" ; *metha* – „spre", „către") şi are înţelesul de „drum (către)...", „cale (spre)...". În didactică, metoda se referă la calea care e urmată, drumul ce conduce la atingerea obiectivelor educaţionale. Metodele de instruire se aseamănă cu metodele de cercetare (ale ştiinţei), în sensul că ambele duc la conturarea unor fapte, legităţi, descrieri, interpretări cât mai apropiate de realitate. Deosebirea fundamentală constă în aceea că, în timp ce metodele de cercetare *produc*, *elaborează* cunoştinţe, metodele didactice – de regulă – *prezintă*, *vehiculează* cunoaşterea sedimentată la un moment dat. Primele metode servesc la descoperirea propriu-zisă a unor adevăruri, ultimele slujesc la comunicarea lor ori la conducerea eforturilor spre redescoperirea adevărurilor, noi pentru elevi, nu şi pentru comunitatea ştiinţifică. Metoda didactică este o cale eficientă de organizare şi desfăşurare a predării-învăţării şi se corelează cu celelalte componente ale instruirii.

Sintetizând mai multe definiţii avansate de diferiţi pedagogi, profesorul George Văideanu (1986, pp. 3-4) arată că metoda de învăţământ reprezintă calea sau modalitatea de lucru :

- selecţionată de cadrul didactic şi pusă în aplicare în lecţii sau activităţi extraşcolare cu ajutorul elevilor şi în beneficiul acestora ;
- care presupune, în toate cazurile, cooperarea între profesor şi elevi şi participarea acestora la căutarea soluţiilor, la distingerea adevărului de eroare etc. ;
- care se foloseşte sub forma unor variante şi/sau procedee selecţionate, combinate şi utilizate în funcţie de nivelul şi trebuinţele sau interesele elevilor, în vederea asimilării temeinice a cunoştinţelor, a trăirii valorilor, a stimulării spiritului creativ etc. ; utilizarea metodelor nu vizează numai asimilarea cunoştinţelor ;
- care-i permite profesorului să se manifeste ca purtător competent al conţinuturilor învăţământului şi ca organizator al proceselor de predare-învăţare ; în cursul desfăşurării acestora, el poate juca rolul de animator, ghid, evaluator, predarea fiind un aspect al învăţării.

Metoda are un caracter *polifuncţional*, în sensul că poate participa simultan sau succesiv la realizarea mai multor obiective instructiv-educative. Opţiunea profesorului pentru o anumită metodă de învăţământ constituie o decizie de mare complexitate. Alegerea unei metode se face ţinând cont de finalităţile educaţiei, de conţinutul procesului instructiv, de

particularităţile de vârstă şi de cele individuale ale elevilor, de psihosociologia grupurilor şcolare, de natura mijloacelor de învăţământ, de experienţa şi competenţa didactică a profesorului. „Orice metodă pedagogică – scrie Gaston Mialaret (1981, p. 46) – rezultă din întâlnirea mai multor factori şi, din acest punct de vedere, educaţia va rămâne mereu o artă : arta de a adapta, la o situaţie precisă, indicaţiile generale date de cărţile de metodologie".

Specialiştii în metodologia didactică (Cerghit, 1980, pp. 12-17) acreditează teza că metodele deţin mai multe funcţii specifice :

a) *funcţia cognitivă* (pentru elev, metoda constituie o cale de acces spre cunoaşterea adevărurilor şi a procedurilor de acţiune, spre însuşirea ştiinţei şi tehnicii, a culturii şi a comportamentelor umane ; metoda devine pentru elev un mod de a afla, de a cerceta, de a descoperi) ;
b) *funcţia formativ-educativă* (metodele supun exersării şi elaborării diversele funcţii psihice şi fizice ale elevilor, prin formarea unor noi deprinderi intelectuale şi structuri cognitive, a unor noi atitudini, sentimente, capacităţi, comportamente ; metoda de predare nu este numai calea de transmitere a unor cunoştinţe, ci şi un proces educativ) ;
c) *funcţia instrumentală* (sau operaţională, în sensul că metoda serveşte drept tehnică de execuţie, mijlocind atingerea obiectivelor instructiv-educative) ;
d) *funcţia normativă* (sau de optimizare a acţiunii, prin aceea că metoda arată cum trebuie să se procedeze, cum să se predea şi cum să se înveţe astfel încât să se obţină cele mai bune rezultate).

Procedeul didactic. Metoda se aplică printr-o suită de operaţii concrete, numite procedee. Procedeul didactic reprezintă o secvenţă a metodei, un simplu detaliu, o tehnică mai limitată de acţiune, o componentă sau chiar o particularizare a metodei. O metodă apare ca un ansamblu corelat de procedee considerate a fi cele mai oportune pentru o situaţie dată de învăţare. Valoarea şi eficienţa pragmatică a unei metode sunt condiţionate de calitatea, adecvarea şi congruenţa procedeelor care o compun. De regulă, în interiorul unei metode, procedeele se pot reordona în funcţie de exigenţe exterioare, ceea ce face ca una şi aceeaşi metodă să poată dobândi trăsături şi dimensiuni praxiologice noi, date tocmai de combinatorica procedeelor. Mutaţiile intervenite pot fi atât de mari, încât, la limită, metoda poate deveni ea însăşi un procedeu, în contextul altei metode, după cum un procedeu îşi poate aroga, la un moment dat, demnitatea de metodă.

Mod de organizare a învăţării. Este un concept supraordonat celor de metodă şi procedeu didactic. George Văideanu defineşte noua ipostază a metodologiei didactice ca fiind „un grupaj de metode sau procedee care operează într-o anumită situaţie de învăţare (ore duble sau succesive, patru-cinci clase grupate într-o sală mare etc.) şi/sau în asociere cu o nouă modalitate de realizare a învăţării : învăţarea asistată de ordinator (IAO), învăţarea bazată pe manuale şi caiete programate etc." (1988, p. 203). Considerăm că noul termen are o importantă valoare euristică, în plan teoretic, datorită faptului că el ne ajută să circumscriem aspecte ale metodologiei didactice care, de multe ori, sunt asimilate procedeelor sau metodelor simple. Se uită, deseori, că în planul metodologiei didactice se structurează o anumită ierarhie, care este dată de complexitatea epistemică şi de combinaţia diferitelor secvenţe procedurale. Se mai uită, de asemenea, că în anumite circumstanţe, metodologia este atât de mult impregnată de specificul mijlocului de învăţământ (ca în învăţarea asistată de calculator), încât cu greu se mai poate susţine „puritatea" unei

metode, adică autonomia sau neutralitatea ei, în raport cu anumite componente ale strategiei didactice. Unii autori includ în categoria metodelor de învăţământ „metodele" de tip Montessori, Decroly, Claparède etc. (vezi Palmade, 1975). După definiţia noastră, aceste ipostaze nu sunt metode propriu-zise, ci complexe metodologice mai largi, ce includ şi elemente organizatorice sau tehnologice (anumite mijloace de învăţământ). Acestor aliaje şi combinatorici metodologice credem că li s-ar potrivi mai bine denumirea de „mod de realizare a învăţării".

2. Noi tendinţe în metodologia didactică

În cadrul unui sistem de instruire, metodologia didactică trebuie să fie consonantă cu toate modificările şi transformările survenite în ceea ce priveşte finalităţile educaţiei, conţinuturile învăţământului, noile cerinţe ale elevilor şi societăţii. Metodologia se cere a fi suplă şi permisivă la dinamica schimbărilor care au loc în componentele procesului instructiv-educativ. Calitatea unei tehnologii este dată de flexibilitatea şi deschiderea ei faţă de situaţiile şi exigenţele noi, complexe ale învăţământului contemporan.

O metodă nu este bună sau rea în sine, ci prin raportarea ei la situaţia didactică respectivă, criteriul oportunităţii sau adecvării la o anumită realitate este cel care o poate face mai mult sau mai puţin eficientă. În acelaşi timp, nu numai adecvarea externă constituie un indicator al pertinenţei metodei, ci şi congruenţa secvenţelor care o compun (respectiv, a procedeelor didactice), precum şi alternanţa, succesivitatea artificiilor metodologice, calitatea coordonării şi articulării între metode, între un procedeu şi o metodă etc.

Calitatea metodologică este un aspect ce ţine de oportunitate, dozaj, combinatorică între metode sau ipostaze ale metodelor; este o chestiune de articulare calitativă şi mai puţin de preeminenţă ori extensiune a unei metode în dauna alteia. A spune aprioric că o metodă este mai bună decât alta (sau că o metodă este de dorit), fără a ţine cont de contextul în care metoda respectivă este (sau devine) eficientă, constituie o afirmaţie hazardată şi chiar lipsită de sens.

Considerând că presupoziţiile oportunităţii, adecvării şi congruenţei metodologice sunt asigurate, am putea avansa o serie de exigenţe şi cerinţe spre care ar trebui să evolueze metodologia de instruire (facem precizarea că, de fapt, metodologia a făcut paşi importanţi în această direcţie):

- punerea în practică a noi metode şi procedee de instruire care să soluţioneze adecvat noile situaţii de învăţare; dezvoltarea în „cantitate" a metodologiei, prin adaptarea şi integrarea unor metode nespecifice, din alte spaţii problematice, dar care pot rezolva satisfăcător unele cerinţe (de pildă, folosirea în învăţământ a brainstormingului, care este – la origine – o metodă de dezvoltare a creativităţii); creşterea cantitativă a metodelor nu este însă soluţia cea mai fericită;
- folosirea pe scară mai largă a unor metode activ-participative, prin activizarea structurilor cognitive şi operatorii ale elevilor şi prin apelarea la metode pasive numai când este nevoie; maximizarea dimensiunii active a metodelor (în mai toate metodele identificăm această potenţialitate) şi minimalizarea efectelor pasive ale acestora; fructificarea dimensiunii şi aspectelor „calitative" ale metodei (vezi, de pildă, frumoasa pledoarie şi demonstraţie recentă a scestei orientări de instruire în Bocoş, 2013);

- extinderea utilizării unor combinaţii şi ansambluri metodologice prin alternări ale unor caracteristici (în planurile activitate-pasivitate, abstractizare-concretizare, algoritmicitate-euristicitate etc.), şi nu prin dominanţă metodologică; renunţarea la o metodă dominantă în favoarea varietăţii şi flexibilităţii metodologice, care să vină în întâmpinarea nevoilor diverse ale elevilor şi să fie adecvate permanent la noile situaţii de învăţare;
- instrumentalizarea optimă a metodologiei prin integrarea unor mijloace de învăţământ adecvate care au un aport autentic în eficientizarea predării-învăţării; nu este vorba de o simplă adăugare a unui mijloc de învăţământ, oricât de sofisticat ar fi el, ci de o redimensionare, o pregătire a acestuia în perspectivă metodologică (aşa cum ar fi diferitele programe structurate explicit pentru învăţarea asistată de calculator);
- extinderea folosirii unor metode care solicită componentele relaţionale ale activităţii didactice, respectiv aspectul comunicaţional pe axa profesor-elevi sau pe direcţia elevi-elevi; atenuarea tendinţei magistrocentriste a metodologiei didactice; întărirea dreptului elevului de a învăţa prin participare, alături de alţii;
- accentuarea tendinţei formativ-educative a metodei didactice; extinderea metodelor de căutare şi identificare a cunoştinţelor, şi nu de transmitere a lor pe cont propriu; cultivarea metodelor de autoinstrucţie şi autoeducaţie permanentă; promovarea unor metode care îi ajută efectiv pe elevi în sensul dorit; adecvarea metodelor la realitatea existentă, „pragmatizarea" metodologiei.

3. Sistemul metodelor de învăţământ. Clasificare

Metodologia didactică formează un sistem mai mult sau mai puţin coerent, realizat prin stratificarea şi cumularea mai multor metode, atât pe axa evoluţiei istorice, cât şi pe plan sincronic, metode care se corelează, se prelungesc unele în altele şi se completează reciproc. Clasificarea metodelor didactice reprezintă încă o problemă controversată, ce alimentează noi discuţii şi experimentări. Atât în legătură cu stabilirea criteriilor clasificării, cât şi în raport cu apartenenţa metodelor la anumite clase, problematica taxonomiei rămâne încă deschisă.

Avansăm presupoziţia coexistenţei simultane a mai multor clasificări ce pot fi destul de operante în circumstanţe bine stabilite. Mai facem observaţia conform căreia criteriile de clasificare nu sunt absolute, iar încadrarea unei metode într-o anumită clasă nu este definitivă, ci relativă. O metodă se defineşte prin predominanţa, la un moment dat, a unor caracteristici ce se pot metamorfoza astfel încât metoda să gliseze imperceptibil într-o clasă complementară sau chiar contrară (atunci când avem o clasificare dihotomică). De exemplu, o metodă aşa-zis tradiţională poate evolua spre modernitate în măsura în care secvenţele procedurale care o compun îngăduie restructurări inedite sau atunci când circumstanţele de aplicare a acelei metode sunt cu totul noi. După cum şi în unele metode – aşa-zis moderne – întrezărim secvenţe destul de tradiţionale sau descoperim că variante ale metodei în discuţie erau de mult cunoscute şi aplicate (vezi variante ale metodelor active teoretizate şi aplicate încă de la Comenius).

Se ştie că, din punct de vedere logic, o bună clasificare va respecta anumite condiţii:

a) criteriile de clasificare trebuie să fie unice, irepetabile;
b) clasificarea trebuie să fie completă, adică să epuizeze universul de discurs;
c) clasele care se decantează în urma clasificării trebuie să se excludă între ele;
d) suma claselor găsite trebuie să fie identică cu universul de discurs.

La aceste cerinţe, mai adăugăm încă o exigenţă de natură epistemică, şi anume cea reieşită din definiţiile date metodei, procedeului, modului de organizare a învăţării: clasificarea trebuie să opereze *în interiorul unei clase* (metodă, procedeu, mod de organizare), şi nu asupra tuturor variantelor metodologice, prin amalgamarea acestora şi prin neluarea în seamă a diferenţelor semnificative dintre ele.

Plecând de la literatura în domeniu (Palmade, 1975; Cerghit, 1980; Mucchielli, 1982; Cerghit, 1988), avansăm următoarele clasificări posibile, cu criteriile subsecvente:

a) din punct de vedere istoric:
   - metode *tradiţionale*, clasice (expunerea, conversaţia, exerciţiul etc.);
   - metode *moderne*, de dată mai recentă (algoritmizarea, problematizarea, brainstormingul, instruirea programată etc.).
b) în funcţie de extensiunea sferei de aplicabilitate:
   - metode *generale* (expunerea, prelegerea, conversaţia, cursul magistral etc.);
   - metode *particulare* sau *speciale* (restrânse la predarea unor discipline de învăţământ sau aplicabile pe anumite trepte ale instrucţiei şi educaţiei, cum ar fi exerciţiul moral sau exemplul, în cazul educaţiei morale).
c) pornind de la modalitatea principală de prezentare a cunoştinţelor:
   - metode *verbale*, bazate pe cuvântul scris sau rostit;
   - metode *intuitive*, bazate pe observarea directă, concret-senzorială a obiectelor şi fenomenelor realităţii sau a substitutelor acestora.
d) după gradul de angajare a elevilor la lecţie:
   - metode *expozitive* sau *pasive*, centrate pe memoria reproductivă şi pe ascultarea pasivă;
   - metode *active*, care suscită activitatea de explorare personală a realităţii.
e) după funcţia didactică principală:
   - cu funcţia principală de *predare şi comunicare*;
   - cu funcţia principală de *fixare şi consolidare*;
   - cu funcţia principală de *verificare şi apreciere* a rezultatelor muncii.
f) în funcţie de modul de administrare a experienţei ce urmează a fi însuşită:
   - metode *algoritmice*, bazate pe secvenţe operaţionale, stabile, construite dinainte;
   - metode *euristice*, bazate pe descoperire proprie şi rezolvare de probleme.
g) după forma de organizare a muncii:
   - metode *individuale*, pentru fiecare elev în parte;
   - metode de predare-învăţare *în grupuri* (de nivel sau omogene şi pe grupe eterogene);
   - metode *frontale*, cu întreaga clasă;
   - metode *combinate*, prin alternări între variantele de mai sus.
h) în funcţie de axa învăţare mecanică (prin receptare) – învăţare conştientă (prin descoperire):
   - metode bazate pe învăţarea prin receptare (expunerea, demonstraţia cu caracter expozitiv);

- metode care aparţin preponderent descoperirii dirijate (conversaţia euristică, observaţia dirijată, instruirea programată, studiul de caz etc.) ;
- metode de descoperire propriu-zisă (observarea independentă, exerciţiul euristic, rezolvarea de probleme, brainstormingul etc.) (*cf.* Moise, 1993).

i) după sorgintea schimbării produse la elevi :

- metode *heterostructurante* (transformarea se produce prin altul, ca în cazul expunerii, conversaţiei, studiului de caz, problematizării etc.) ;
- metode *autostructurante* (individul se transformă prin sine, ca în situaţia unor metode de tipul descoperirii, observaţiei, exerciţiului etc.) (*cf.* De Landsheere, 1992, p. 130).

Considerăm că fiecare metodă didactică poate poseda, la un moment dat, note şi trăsături care o vor face să se integreze, succesiv, în clasele de metode invocate anterior. Taxonomiile avansate sunt construcţii teoretice orientative, care ne ajută să identificăm tendinţa generală a metodologiei de a se baza pe caracteristici aflate la poli opuşi (ca, de pildă, tradiţionalitate-modernitate, generalitate-particularitate, algoritmicitate-euristicitate, verbalitate-intuitivitate etc.) în vederea realizării unei etichetări şi a unei circumscrieri teoretice, atunci când se cere o astfel de explicitare, sau pentru alegerea şi selectarea practică a unor metode de învăţământ, în circumstanţe pragmatice variate.

În acelaşi timp, nici metodele ca atare nu apar în stare pură, ci sub forma unor variante şi aspecte diferite, încât, în mod difuz, în cadrul unei metode caracterizate la început prin algoritmicitate – de pildă – se poate naşte treptat tendinţa către euristicitate. Constantin Moise (1986, p. 46), analizând metoda algoritmică, ajunge la concluzia că algoritmizarea nu este o metodă de sine stătătoare, ci o latură a fiecăreia dintre metodele cunoscute, dându-le acestora o coloratură specifică. Exerciţiul este, iniţial, o metodă algoritmică, dar reluat, repetat, interiorizat de elev, el poate sta sub semnul învăţării euristice, când elevul însuşi ajunge să proiecteze exerciţii inedite.

Cel mai adesea, metodele nu se manifestă izolat şi – mai ales – în stare pură. Ele apar şi se concretizează în *variante metodologice compozite*, prin difuziunea permanentă a unor trăsături şi prin articularea a două sau mai multe metode. Există însă o serie de metode *primare*, de „ideal-tipuri" metodologice din care derivă combinaţii inedite pe care este bine să le trecem în revistă. Vom evoca în paragraful următor aceste variante ideale, precum şi o serie de combinaţii metodologice mai des întâlnite.

4. Descrierea principalelor metode de învăţământ

a) *Expunerea.* Constă în prezentarea de către profesor a unor cunoştinţe noi, pe cale orală, în structuri bine închegate, ceea ce garantează o eficienţă sporită, prin transmiterea unui volum mare de informaţii într-o unitate de timp determinată. În funcţie de natura şi amploarea deducţiilor şi argumentelor desfăşurate, de stilul discursiv şi de concreteţea limbajului folosit, expunerea cunoaşte mai multe variante: povestirea, explicaţia, prelegerea, expunerea universitară, expunerea cu oponent. Povestirea este o naraţiune simplă, într-un limbaj expresiv, folosită cu precădere la clasele mici. Prin ornamentarea discursului cu figuri de limbaj se realizează o participare afectivă a elevilor, se stimulează imaginaţia, se antrenează noi motivaţii şi disponibilităţi de învăţare. Explicaţia presupune

o dezvăluire a adevărului pe baza unei argumentaţii deductive. Cu acest prilej, se pun în mişcare operaţii logice mai complicate precum inducţia, deducţia, comparaţia, sinteza, analiza, analogia. Accentul cade, totuşi, pe receptare şi mai puţin pe interpretarea cunoştinţelor. Prelegerea constă în expunerea de către profesor a unui volum mai mare de cunoştinţe, bine organizate şi sistematizate, şi presupune o mai mare maturitate receptivă a elevilor. De regulă, metoda se recomandă claselor mai mari. Pentru reuşita unei prelegeri, profesorul se poate ghida după un plan orientativ. Prelegerea universitară este folosită în învăţământul superior. Ea se desfăşoară pe durata a două ore şi poate lăsa loc şi intervenţiilor studenţilor. Expunerea cu oponent este o formă dramatizată a expunerii propriu-zise, ce presupune prezenţa celui de-al doilea cadru didactic (sau a unui elev instruit în acest sens). Prin formularea unor întrebări, crearea unor situaţii problematice, se înviorează mersul expunerii, imprimând un caracter euristic căutării unor soluţii, rezolvării unor probleme.

Metoda expunerii didactice constituie o cale simplă, directă şi rapidă de transmitere a unor cunoştinţe. Ea este o modalitate funcţională şi parcimonioasă de predare, elevii putând sesiza direct, în gândirea profesorului, un model de discriminare şi de operare teoretică. Prin faptul că, în expunere, elevilor li se oferă cunoştinţe de-a gata, metoda predispune la pasivism şi la absenţa spiritului critic. Prin supralicitarea acestei metode se poate ajunge la formalism şi superficialitate în învăţare. Comunicarea între profesor şi elev este unidirecţională, iar feedbackul este mai slab. În acelaşi timp, expunerea asigură o slabă individualizare a predării şi învăţării. De aici nu rezultă că metoda expunerii ar trebui eliminată. Alegerea şi folosirea ei vor fi justificate de adecvarea la o situaţie didactică dată – atunci când se utilizează ca atare – sau prin imprimarea unei note activizante sau euristice (prin recursul la întrebări, luări de poziţie, încercări de problematizare pe anumite secvenţe, discriminări valorice etc.).

b) *Conversaţia euristică*. Este o metodă dialogală, de incitare a elevilor prin întrebări, şi are la bază maieutica socratică, arta aflării adevărurilor printr-un şir de întrebări oportun puse. Prin intermediul acestui procedeu, elevii sunt invitaţi să realizeze o incursiune în propriul univers cognitiv şi să facă o serie de conexiuni care să faciliteze dezvăluirea de noi aspecte ale realităţii.

Dacă acceptăm tezele conform cărora întrebarea este începutul cunoaşterii şi al progresului cognitiv şi că veritabila cunoaştere nu constă atât în răspuns, cât în punerea permanentă a unor întrebări şi în urmărirea necontenită a unor răspunsuri care vor da naştere unor noi întrebări, atunci nu este zadarnic efortul de a ne opri asupra rostului punerii întrebărilor în activitatea didactică.

Practica didactică actuală trebuie să instituie un dialog veritabil între participanţii la educaţie. Metoda conversaţiei socratice solicită inteligenţa productivă, spontaneitatea şi curiozitatea, lăsând elevilor mai multă libertate de căutare. Punerea unei probleme contribuie la apariţia motivului cognitiv, iar metoda de rezolvare sfârşeşte să fie adoptată de elev ca o „valoare intelectuală proprie, care începe să-i motiveze activitatea ulterioară, să-i creeze cadrul şi orientarea" (Kuliutkin, 1974, p. 179). Contextul punerii unei întrebări poate fi atât natural, spontan, cât şi artificial, premeditat, când elevul, „stârnit" de profesor, caută să învingă dificultăţile, dobândind noi cunoştinţe. De preferat este să se renunţe la întrebări limitate, înguste, prin care „profesorii îi determină (pe elevi) să spună ceea ce ar fi spus ei înşişi", căci se realizează de fapt „un învăţământ expozitiv camuflat" (Leroy, 1974, p. 29). De asemenea, intervenţia directă a educatorului în dialog măreşte

pasivitatea şi conformismul, în timp ce influenţa indirectă favorizează iniţiativa şi spontaneitatea tinerilor şi le dezvoltă capacitatea de a coopera în rezolvarea de probleme. Propoziţia interogativă se situează la graniţa dintre cunoaştere şi necunoaştere şi, de aceea, funcţionează activ în orice situaţie de învăţare. „Întrebările anticipează în planul gândirii, operaţiile de efectuat, mijlocesc trecerea de la o operaţie la alta, schimbă direcţia gândirii, fac trecerea de la o cunoaştere imprecisă şi limitată la o cunoaştere precisă şi completă. O întrebare este o invitaţie la acţiune, este un ferment al activităţii mintale, un instrument de obţinere a informaţiilor." (Cerghit, 1980, p. 116) Întrebarea este un fel special de propoziţie pragmatică, destinată să obţină un răspuns sau o informaţie. Ea poate fi calificată drept „judecată incompletă" sau „structură cu date insuficiente" (Okon, 1978, p. 50), susţinând o relaţie între doi termeni, dintre care unul se cere a fi determinat.

Apariţia unei întrebări nu este semnul obligatoriu al necunoaşterii. Dimpotrivă, prezenţa ei denotă că ceva din ceea ce se caută este anunţat prin chiar punerea întrebării. „Fiecare căutare – spune Heidegger – conţine o *însoţire precursoare* (*subl. n.*) care este ceva din ceea ce se caută". Problema care se avansează predetermină de multe ori soluţia ce urmează a fi revelată. Orice conţinut, care va fi „turnat" în „forma" întrebării, trebuie să se modeleze în spiritul ei. Răspunsul „se ascunde" *in nuce* în însăşi întrebarea care este pusă, încât şi aici funcţionează acel principiu – oarecum tăinuit, căci ţine de „viclenia" raţiunii – şi anume: „nu te-aş căuta (în plinătate) dacă nu te-aş fi găsit (în parte)". Aşadar, propoziţia interogativă are o natură contextuală şi rezultă dintr-un fond de cunoştinţe iniţial ştiute. Logicienii numesc acest conţinut anticipatoriu *presupoziţia* întrebării.

Totodată, întrebarea dezvăluie o altă latură a lucrurilor faţă de cum le ştiam noi la un moment dat. Ea pretinde a „uita" ceea ce cunoaştem în profitul prospectării altor aspecte ale realităţii interogate. „Când pui o întrebare – ne previne Constantin Noica – luminezi lucrurile. Este vorba de o iluminare a lor la propriu, o punere a lor în lumină, în sensul că deschizi un orizont, unde lucrurile pot apărea lămurit sau nu. Felul cum proiectezi fascicolul de lumină, întrebând, este felul cum înfrunţi lucrurile, iar bogăţia modalităţilor de interogaţie ţine nu mai mult de subtilitatea conştiinţei ce întreabă, decât de subtilitatea existentului asupra căruia întreabă" (Noica, 1978, p. 14).

Problema trebuie să fie bine formulată deoarece, după cum se spune în mod curent, o întrebare bine pusă este pe jumătate rezolvată. Propoziţia interogativă scapă distincţiei adevăr/fals. Ea poate fi calificată drept corectă, având sens, sau incorectă, fără sens. Propoziţia interogativă este corectă dacă sunt satisfăcute următoarele axiome:

- faptul supus interogării nu este absurd;
- cel interogat poate în principiu să răspundă.

Pentru evitarea „paralogismelor" erotetice se mai cer şi alte condiţii. Petre Botezatu subliniază că cele mai importante sunt *precizia*, *univocitatea* şi *unicitatea* (Botezatu, 1982, p. 211). Alţi autori aduc în discuţie sintactica întrebării (care poate fi incorectă sau neterminată), dimensiunea semantică (posibilitatea accederii la sensul sau semnificaţia ei) şi contextul pragmatic (cu dificultăţile subsecvente: oportunitatea determinată de cantitatea de informaţii deţinute de elevi şi entropia întrebării, care nu trebuie să depăşească anumite limite).

Erotetica – sau logica punerii întrebărilor – se dovedeşte a fi relevantă pentru ştiinţele instrucţionale, în măsura în care profesorii predau logica întrebărilor ca parte a materiei lor. Ea trebuie să fie „solidară" cu respectiva disciplină de învăţământ, să fiinţeze ca o

„secreţie" a acesteia, şi nu ca un panaceu aplicat forţat, din exterior. Mai toate disciplinele teoretice permit decantarea unui eşafodaj erotetic. Succesul acestui efort va ţine atât de „predispoziţia" respectivului obiect de învăţământ faţă de o atare operaţionalizare, cât şi de calităţile pedagogice ale profesorului, care apelează la strategia erotetică.

Să facem observaţia că tipologia întrebărilor avansate trebuie să fie largă şi flexibilă, enunţându-se, în funcţie de circumstanţe, întrebări de tip reproductiv (ce?, unde?, când?), productiv (de ce?, cum?), întrebări ipotetice (dar dacă?), de evaluare (ce este mai bun, drept, bine, frumos?), întrebări divergente (care orientează gândirea pe traiecte inedite), întrebări convergente (ce îmbie la analize, sinteze, comparaţii etc.).

Există un dinamism inerent în punerea întrebărilor. Ele se leagă, se cheamă şi se completează reciproc. O întrebare „trezeşte" alte întrebări, declanşându-se o reacţie în lanţ în „generatorul" erotetic. Întrebarea pusă poate ascunde, uneori, alte întrebări, neformulate încă. Ne fixăm o întrebare, dar nu ştim care vor fi următoarele.

Interogaţia împrumută ceva din cutia cu surprize a Pandorei (ceea ce este de dorit), dar şi din întortocheatul labirint al Minotaurului (în care te poţi pierde).

Unele întrebări de tip simplu sau reproductiv se pot converti în altele complexe sau productiv-cognitive, prin introducerea unor functori relativizatori ca: „ce se întâmplă dacă", „ce credeţi voi", „totuşi", „dacă", „nu cumva, oare" etc. Aceştia nu numai că sporesc gradul de entropie al întrebării (amplificând „zarea interioară" a problemei – cum ar spune Blaga), dar şi potenţează o platformă euristică, necesară pentru personalizarea răspunsurilor.

c) *Demonstraţia didactică*. Aceasta constă în prezentarea unor obiecte, fenomene, substitute ale acestora sau în executarea unor acţiuni de încorporat de către elevi, în scopul asigurării unui suport concret-senzorial, care va facilita cunoaşterea unor aspecte ale realităţii sau reproducerea unor acţiuni ce stau la baza unor comportamente de ordin practic, profesional etc. A demonstra înseamnă a arăta, a prezenta obiecte, procese, acţiuni – reale sau artificiale – în vederea inducerii teoretice la elevi a unor proprietăţi, constante, legităţi care constituie elemente fundamentale ale cunoaşterii. Demonstraţia didactică nu se identifică în nici un caz cu demonstrarea deductivă, teoretică, utilizată, de pildă, la matematică. La baza demonstraţiei se află un suport material (natural, figurativ sau simbolic), de la care se pleacă şi se construiesc reprezentări, constatări, interpretări. Şi limbajul se poate constitui în suport al demonstraţiei, în măsura în care un nivel mai „concret" al acestuia potenţează explicitări mult mai abstracte. De pildă, un limbaj abundent în imagini şi reprezentări constituie un bun prag pentru trecerea la formularea unor idei şi interpretări mai generale şi mai abstracte.

Demonstraţia sprijină procesul cunoaşterii atât pe traiectul deductiv, prin materializarea şi concretizarea unor idei în construcţii ideatice de ordin inferior (sub aspectul abstractizării), cât şi pe traiectul inductiv, prin conceptualizarea şi „desprinderea" de realitate, prin decantarea unor cadre idealizate de operare, ce garantează pătrunderea şi explicarea mai nuanţată şi mai adâncă a realităţii.

În funcţie de materialul intuitiv avut la dispoziţie, se pot defini mai multe tipuri de demonstraţii. Astfel, Ioan Cerghit (1980) identifică: *demonstraţia pe viu* a unor obiecte şi fenomene sau acţiuni, în starea lor naturală de existenţă şi manifestare (experimentul de laborator, demonstraţia operaţiilor motrice, a unor comportamente), *demonstraţia figurativă* (cu ajutorul reprezentărilor grafice), *demonstraţia cu ajutorul desenului la tablă*,

demonstraţia cu ajutorul modelelor (fizice, grafice), *demonstraţia cu ajutorul imaginilor audiovizuale* (proiecţii fixe şi dinamice, secvenţe televizate), *demonstraţia prin exemple* etc.

Spre deosebire de descoperire, care are un rol inventiv, demonstraţia are un caracter ilustrativ, conducând la reproducerea, oarecum pasivă, a unor acţiuni sau la asimilarea unor cunoştinţe pe baza unor surse intuitive.

d) *Observaţia didactică.* Este urmărirea atentă a unor obiecte şi fenomene de către elevi, fie sub îndrumarea cadrului didactic (*observaţia sistematică*), fie în mod autonom (*observaţia independentă*), în scopul depistării unor aspecte noi ale realităţii şi al întregirii unor informaţii. Observaţia are o valoare euristică şi participativă, întrucât ea se bazează pe (şi dezvoltă) receptivitatea elevilor faţă de fenomenologia existenţială. Observaţiile pot fi de scurtă sau de lungă durată. Prin observaţii, se urmăresc explicarea, descrierea şi interpretarea unor fenomene din perspectiva unor sarcini concrete de învăţare, exprimarea şi explicitarea rezultatelor observaţiilor cu ajutorul unor suporturi materiale (referate, tabele, desene, grafice). În acelaşi timp, această metodă conduce şi la formarea unor calităţi comportamentale cum ar fi consecvenţa, răbdarea, perseverenţa, perspicacitatea şi imaginaţia.

e) *Exerciţiul didactic.* Constituie o modalitate de efectuare a unor operaţii şi acţiuni mintale sau motrice, în chip conştient şi repetat, în vederea achiziţionării sau consolidării unor cunoştinţe şi abilităţi. Această metodă are – în principiu – un caracter algoritmic, prin aceea că presupune anumite secvenţe riguroase, prescrise, ce se repetă întocmai. Exerciţiul presupune deci o suită de acţiuni ce se reiau relativ identic şi care determină apariţia unor componente acţionale automatizate ale elevilor. Pe lângă formarea şi consolidarea unor deprinderi, exerciţiul poate realiza şi alte sarcini, precum: *adâncirea înţelegerii* noţiunilor, regulilor, principiilor şi teoriilor învăţate, *consolidarea* cunoştinţelor şi deprinderilor însuşite, *dezvoltarea operaţiilor mintale* şi constituirea lor în structuri operaţionale, *sporirea capacităţii operatorii* a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor, *prevenirea uitării* şi evitarea tendinţelor de interferenţă (confuzie), dezvoltarea unor trăsături morale, de voinţă şi caracter (Cerghit, 1980, p. 192). Exerciţiul permite şi o anumită clasificare, în funcţie de o serie de criterii: după funcţiile îndeplinite (introductive, de bază, de consolidare, operatorii, structurale), după numărul de participanţi la exerciţiu (individuale, de echipă, colective), după gradul de intervenţie a cadrului didactic (dirijate, semidirijate, autodirijate, combinate), după obiectele de învăţământ (gramaticale, literare, matematice, sportive, artistice etc.).

f) *Metoda cazului.* Constă în etalarea unor situaţii tipice, reprezentative, semnificative, ale căror trăsături sunt cercetate profund, din mai multe puncte de vedere. Un caz poate servi atât pentru cunoaşterea inductivă, în sensul că de la premise particulare se trece la concluzii generale (reguli, principii, legi), cât şi pentru cunoaşterea deductivă, prin particularizări şi concretizări ale unor aspecte generale. Cazul este ales cu grijă de către profesor (de altfel, el trebuie să dispună de un portofoliu de cazuri reprezentative), printr-o atentă inspectare a câmpului cazuistic şi prin identificarea acelor situaţii din sectoarele cunoaşterii, culturii, istoriei care să comporte bogate şi semnificative note şi trăsături putând fi identificate şi comentate de către elevi (de pildă, Renaşterea italiană pentru studierea Renaşterii, Revoluţia franceză de la 1789 pentru revoluţia socială în general etc.).

În cadrul studiului de caz, se urmăreşte identificarea cauzelor ce au determinat declanşarea fenomenului respectiv, evoluţia acestuia comparativ cu fapte şi evenimente similare.

În prezentarea studiului de caz, se parcurg anumite etape : sesizarea sau descoperirea cazului, examinarea acestuia din mai multe perspective, selectarea celor mai potrivite metode pentru analiză, prelucrarea cazului respectiv din punct de vedere pedagogic, stabilirea unor concluzii.

g) *Descoperirea didactică.* Este o metodă de factură euristică şi constă în crearea condiţiilor de reactualizare a experienţei şi a capacităţilor individuale, în vederea desluşirii unor noi situaţii-problemă. Premisa iniţială constă în delimitarea a ceea ce este util şi oportun să fie oferit elevului şi ce este necesar să fie lăsat acestuia să descopere din proprie iniţiativă. De fapt, elevul redescoperă cunoştinţe vechi. Profesorul trebuie să favorizeze menţinerea unei atitudini active, să întreţină acel „nivel optim de incertitudine" (J.S. Buner), astfel încât elevul să realizeze o incursiune în propriul fond aperceptiv. Se ştie că o sarcină plicticoasă sau de rutină nu prea stimulează acţiunea, după cum o sarcină incertă, cu multe necunoscute, predispune la stres şi renunţare, ceea ce duce – inevitabil – la descurajarea cercetării şi a explorării. Descoperirea are un rol formativ, pentru că dezvoltă forţele psihice şi calităţile acestora : percepţia, reprezentarea, memoria, gândirea, limbajul, trăsăturile de voinţă şi caracter, interesele şi atitudinile. În funcţie de relaţia care se stabileşte între profesor şi elev, se pot delimita două feluri de descoperire : descoperirea *independentă* (elevul este actorul principal, profesorul doar supraveghind şi controlând procesul) şi descoperirea *dirijată* (profesorul conduce descoperirea prin sugestii, puncte de sprijin, întrebări, soluţii parţiale).

Pornind de la relaţia care se stabileşte între cunoştinţele anterioare şi cele la care se ajunge, se disting trei variante ale descoperirii : descoperirea *inductivă* (când pe baza unor date şi cunoştinţe particulare sunt dobândite cunoştinţe şi se efectuează operaţii cu un grad mai înalt de generalitate), descoperirea *deductivă* (prin trecerea de la general la fapte particulare, de la „concretul" logic la concretul sensibil) şi descoperirea *transductivă* (prin stabilirea unor relaţii analogice între diverse serii de date).

h) *Problematizarea.* Denumită şi predare prin rezolvare de probleme sau predare productivă de probleme, problematizarea reprezintă una dintre cele mai utile metode, prin potenţialul ei euristic şi activizator. W. Okon arată că metoda constă în crearea unor dificultăţi practice sau teoretice, a căror rezolvare să fie rezultatul activităţii proprii de cercetare, efectuate de subiect ; este o predare şi o însuşire pe baza unor structuri cu date insuficiente. O situaţie-problemă desemnează o situaţie contradictorie, conflictuală, ce rezultă din trăirea simultană a două realităţi : experienţa anterioară (cognitiv-emoţională) şi elementul de noutate şi de surpriză, necunoscutul cu care se confruntă subiectul. Acest conflict incită la căutare şi descoperire, la intuirea unor soluţii noi, a unor relaţii aparent inexistente între antecedent şi consecvent.

Specificul acestei metode constă în faptul că profesorul nu comunică, pur şi simplu, cunoştinţe gata elaborate, ci dezvăluie elevilor săi „embriologia adevărurilor", punându-i în situaţia de căutare şi de descoperire. În problematizare, cel mai important lucru este crearea situaţiilor problematice şi mai puţin punerea unor întrebări, care ar putea foarte bine să şi lipsească. Problematizarea presupune mai multe momente : un moment declanşator, unul tensional şi unul rezolutiv. Recurgerea la această metodă implică respectarea anumitor condiţii : existenţa, la elev, a unui fond aperceptiv suficient, dozarea dificultăţilor în funcţie de o anumită gradaţie, alegerea celui mai potrivit moment de plasare a problemei în lecţie, manifestarea unui interes real pentru rezolvarea problemei. Problematizarea presupune o antrenare plenară a personalităţii elevilor, a componentelor intelectuale,

afective şi voliţionale. Valoarea formativă a acestei metode este indiscutabilă : se consolidează structuri cognitive, se stimulează spiritul de explorare, se formează un stil activ de muncă, se cultivă autonomia şi curajul în afişarea unor poziţii proprii.

i) *Modelarea didactică.* Prin model se înţelege un sistem relativ simplu, un „înlocuitor" al unui sistem obiectual sau procesual mai complex, care îngăduie o descriere şi o prezentare esenţializată a unui ansamblu existenţial, dificil de sesizat şi cercetat în mod direct. Condiţia de bază a unui model o constituie analogia cu un sistem de referinţă, căruia trebuie să-i capteze (să-i conserve) – structural şi/sau funcţional – notele, trăsăturile şi transformările specifice. Modelarea constituie tocmai acest procedeu de a cerceta şi decripta obiectualitatea fenomenală indirect, cu ajutorul unor modele izomorfe. În procesul de învăţământ, se folosesc mai multe categorii de modele :

- *obiectuale* (obiectele însele, ca – de pildă – un animal conservat, corpuri geometrice, instalaţii sau piese selecţionate etc.) ce prezintă un grad înalt de fidelitate faţă de obiectul real ;
- *iconice* (mulaje, machete, scheme, grafice etc.), care „seamănă" structural şi/sau funcţional cu obiectele/fenomenele de referinţă ;
- *simbolice* (formalisme matematice, formule chimice, scheme cinematice etc.), bazate pe simboluri convenţionale care, structural, trimit la o anumită realitate.

Modelele pot comporta două funcţii : una *ilustrativă*, în sensul că prezintă un anumit fragment din realitate, şi alta *cognitivă*, întrucât modelele induc direct informaţii privitoare la structura şi funcţionarea unui sistem existenţial. Dat fiind faptul că modelul reflectă trăsăturile caracteristice ale obiectelor şi fenomenelor, el face posibilă o cunoaştere mai adâncă a realităţii decât cea realizată obişnuit, prin observarea directă a unor aspecte exterioare. În unele situaţii, modelele pot fi total convenţionale (vezi modelele atomice sau cosmologice), având doar o funcţie instrumentală şi mai puţin (sau deloc) ilustrativă.

j) *Algoritmizarea.* Este o metodă ce se bazează pe folosirea algoritmilor în actul predării. Algoritmii reprezintă un grupaj de scheme procedurale, o suită de operaţii standard, prin parcurgerea cărora se rezolvă o serie mai largă de probleme asemănătoare. În activitatea didactică se cere, uneori (mai ales în fazele iniţiale de învăţare), formarea unor prototipuri de gândire şi de acţiune, identificarea unor scheme rigide de rezolvare, care facilitează îndeplinirea unor sarcini mai complexe în activitatea ulterioară a elevilor. Algoritmizarea reprezintă o metodă care ţine de dimensiunea „mecanică" a învăţării, fiind cunoscut faptul că, în anumite situaţii, încorporarea de către elevi a unor reguli fixe, rigide (cum ar fi regulile de calcul la matematică) poate constitui o premisă a rezolvării operative şi economicoase a unor sarcini didactice determinate. Algoritmul este un element procedural funcţional, mai ales în executarea unor sarcini ce conţin componente automatizate de gândire sau de acţiune.

Algoritmii se caracterizează prin faptul că se prezintă ca o succesiune aproximativ fixă de operaţii, iar această suită este prestabilită de către profesor sau este presupusă de logica intrinsecă a discursului disciplinei respective. În anumite situaţii, algoritmii de rezolvare a unor probleme, acţiuni etc. pot fi identificaţi sau chiar construiţi de elevii înşişi. Această posibilitate scoate în evidenţă faptul că între învăţarea de tip algoritmic şi cea de ordin euristic nu există o incompatibilitate (Moise, 1986, pp. 42-46). În faza de început a învăţării, se recurge la scheme operaţionale fixe, la algoritmi. Prin repetare şi

conştientizare se pot decripta alte soluţii algoritmice (fie alternative, fie cu totul noi, mai suple şi mai rafinate decât cele prescrise iniţial), ajungându-se astfel la o fază nouă de învăţare, cea euristică, de descoperire şi probare a unor noi scheme de procedură. Sarcina profesorului rezidă în a sesiza momentul când trebuie să renunţe la însuşirea algoritmică a cunoştinţelor şi să impună tactica euristică.

k) *Brainstormingul.* Nu este practic o metodă didactică, ci o metodă de stimulare a creativităţii ce se poate insinua în discuţii, dezbateri şi – în general – atunci când se urmăreşte formarea la elevi a unor calităţi imaginative, creative şi chiar a unor trăsături de personalitate (spontaneitate, altruism). Metoda asaltului de idei (*brain* = creier, *storm* = furtună, asalt) are drept caracteristică separarea procesului de producere a ideilor de procesul de valorizare, de evaluare a acestora (care are loc ulterior). De aceea şi este supranumită *metoda evaluării amânate* sau *filosofia marelui DA*, întrucât, pe moment, este reţinută orice idee, se acceptă totul, nu se respinge nimic. Metoda se bazează pe un resort psihic elementar : mecanismul deblocării capacităţii creative prin abrogarea – pentru moment – a examinării imediate, obiective, raţionale a ideilor emise. Într-un fel, are loc o eliberare a imaginaţiei, prin anularea cenzurii intelective. În general, o şedinţă de brainstorming începe prin enunţarea unei probleme, după care, în mod spontan, se emit soluţii, fără preocuparea validităţii acestora. Scopul central îl reprezintă enunţarea a cât mai multe puncte de vedere, căci nu calitatea contează, ci cantitatea. De aceea, se admit şi ideile aşa-zise bizare, nonstandard.

Ideile emise pot fi derivate pe mai multe căi (*cf.* Pânişoară, 2001, p. 104) :

- calea progresiv-lineară, ce presupune evoluţia unei idei prin completarea ei succesivă, până la emiterea ideii „finale" ;
- calea catalitică, prin care ideile sunt derivate prin analogie sau prin apariţia unei idei noi, opuse celei iniţiale ;
- calea mixtă, prin care se dezvoltă soluţii complementare sau chiar opuse celei avansate anterior.

Nimeni nu are însă voie să critice, să contrazică, să ironizeze, să amendeze ideile colegilor. Vor fi antrenaţi chiar şi membrii „cuminţi" ai grupului, pentru a li se da şansa de a se manifesta. Cadrul didactic care iniţiază un „moment" didactic de tip brainstorming trebuie să probeze suficient tact pedagogic, să propună spre rezolvare probleme care prezintă un interes real. Evaluarea propriu-zisă a soluţiilor preconizate se realizează după un anumit timp, prin compararea şi selectarea ideilor valabile sau prin combinarea acestora în complexe explicative sau operaţionale adecvate pentru problema pusă.

l) *Jocul de rol.* Este o metodă care constă în provocarea unei discuţii plecând de la un joc dramatic pe o problemă cu incidenţă directă asupra unui subiect ales. Subiectul „de jucat" trebuie să fie familiar elevilor, să fie extras din viaţa lor curentă (de pildă, un copil care nu-şi ascultă părinţii sau situaţia unui logodnic care-şi acuză logodnica de infidelitate). Se cer unor membri ai clasei să joace rolurile respective, improvizând o scenă de conflict (părinţi – copii, logodnic – logodnică), iar membrii grupului vor „interveni" pentru atenuarea sau stingerea „conflictului". Trebuie precizat faptul că scenariul va fi spontan, şi nu premeditat, creând premisa unei exprimări sincere, deschise, naturale a copiilor cu privire la problema atinsă. Jocul propriu-zis nu trebuie să dureze mai mult de cinci sau zece minute, după care vor urma intervenţiile şi comentariile „spectatorilor". Jocul de roluri (pe aceeaşi temă) poate fi reluat la sfârşitul şedinţei, dar ţinându-se cont

de sugestiile – de atenuare şi de stingere a conflictului – emise de elevii participanţi. După cum apreciază specialiştii, jocul de rol conduce la realizarea următoarelor obiective : învăţarea modurilor de gândire, trăire şi acţiune specifice unui anumit statut ; dezvoltarea empatiei şi capacităţii de înţelegere a opiniilor, trăirilor şi aspiraţiilor altora ; stimularea aptitudinii de a surprinde, înţelege şi evalua orientările valorice ale partenerilor de interacţiune ; formarea experienţei şi competenţei de a rezolva situaţiile problematice dificile ; verificarea corectitudinii comportamentelor formate şi destrămarea celor greşit învăţate etc. (*cf.* Ionescu, Radu, 1995, p. 178).

m) *Instruirea programată.* Această tehnică modernă constituie o consecinţă şi o aplicaţie a ciberneticii în metodologia didactică. Totodată, noua strategie se bazează şi pe unele achiziţii ale psihologiei contemporane. De exemplu, psihologul american B.F. Skinner demonstrează că eficienţa învăţării este determinată de organizarea condiţiilor de întărire în care învaţă elevii. Cu cât întărirea – negativă sau pozitivă – la un răspuns dat de elev este mai operativă, cu atât feedbackul este mai rapid şi elevul îşi va controla mai mult efortul prin confirmarea (sau infirmarea) unei reuşite.

Instruirea programată se bazează pe parcurgerea unei programe de învăţare, adică a unui algoritm prestabilit, alcătuit din alternări de secvenţe informative cu momente rezolutive, cu seturi suplimentare de cunoştinţe etc. Dimensionarea unei asemenea programe se face în conformitate cu următoarele principii :

- *principiul paşilor mici şi al progresului gradat* (prin fragmentarea dificultăţilor în unităţi gradate care să conducă, din aproape în aproape, la soluţionarea integrală) ;
- *principiul participării active* (relaţia între programă şi elev este de tip interactiv, în sensul că elevul rezolvă, răspunde, selectează întrebări, propune soluţii în mod independent) ;
- *principiul verificării imediate a răspunsului* (soluţiile date de elev sunt confruntate operativ cu cele valide, acesta neputând să treacă la secvenţele următoare de învăţare înainte ca răspunsurile să fie confirmate) ;
- *principiul respectării ritmului individual de studiu* (fiecare elev parcurge programul în funcţie de posibilităţi, dispunând şi gestionând după voie timpul de rezolvare a sarcinilor) ;
- *principiul reuşitei sau al răspunsurilor corecte* (programa este astfel dimensionată încât orice copil normal să fie capabil de a o parcurge integral şi satisfăcător).

Ca modalităţi de programare consemnăm programarea *lineară* (sau de tip Skinner) şi programarea *ramificată* (sau de tip Crowder). În cazul programării lineare, fragmentarea dificultăţilor este mai amănunţită, în timp ce în programarea ramificată fragmentarea se face pentru dificultăţi mai mari. Skinner consideră că elevul învaţă mai bine dacă are satisfacţia reuşitei prin întărire ; Crowder, în schimb, apreciază că se poate învăţa chiar şi prin greşeli.

Mijloacele instruirii programate s-au concretizat în manuale programate şi în maşinile de instruire. Variante ale programării se pot identifica, într-o anumită măsură, şi în manualele „clasice". De pildă, la gramatică, unele informaţii sau exerciţii sunt structurate după clişeele instruirii programate. De altfel, instruirea programată, prin manuale şi maşini tehnice, nu a fost destul de prezentă în învăţământul nostru (şi nu numai al nostru). Ea s-a insinuat îndeosebi prin infuzarea secvenţială, mai mult implicit decât explicit la unele teme şi discipline.

Relativa circumspecţie faţă de instruirea programată este justificată şi de o serie de limite subsecvente : procesele cibernetice, pe care se bazează instruirea programată,

recuperează doar parţial procesul natural de învăţare ; prin programare se vizează aspectul instructiv al educaţiei şi mai puţin (sau deloc) aspectul formativ ; nu toate disciplinele pot fi secvenţiate ; instruirea programată nu lasă loc îndoielii, punerii în discuţie, interogaţiei. Amintim ca avantaje faptul că – prin recurgerea la instruirea programată – se reduce timpul de însuşire a cunoştinţelor, se asigură însuşirea cunoştinţelor de către toţi elevii, în funcţie de posibilităţile lor diferite, şi se creează premisa formării unui stil de muncă activ, autocontrolat.

5. Mijloace de învăţământ. Conţinut şi importanţă

Mijloacele de învăţământ sunt instrumente sau complexe instrumentale menite să faciliteze transmiterea unor cunoştinţe, formarea unor deprinderi, evaluarea unor achiziţii, realizarea unor aplicaţii practice în cadrul procesului instructiv-educativ.

Instrumentalizarea acţiunilor ce prezidează activitatea paideutică vine în întâmpinarea optimizării procesului ale învăţământ, a redimensionării raportului dintre latura verbalistă şi cea acţional-productivă a practicii didactice. În acelaşi timp, mijloacele de învăţământ (mai ales cele audiovizuale) facilitează punerea în contact a elevilor cu obiecte şi fenomene mai greu accesibile perceperii directe, cu procese intime, cu aspecte ale realităţii rare sau greu sesizabile, care nu pot fi desluşite decât prin prelucrări sofisticate, cu ajutorul unor tehnici şi instrumente speciale. Mijloacele de învăţământ au nu numai o funcţie pur informativă, de facilitare a transmiterii unor cunoştinţe, dar deţin şi virtuţi formative, familiarizându-i pe elevi cu mânuirea, selectarea şi semnificarea unor instrumente indispensabile pentru descrierea şi înţelegerea a noi aspecte sau dimensiuni ale realităţii. Mijloacele de învăţământ solicită şi sprijină operaţiile gândirii, stimulează căutarea şi cercetarea, afectează pozitiv imaginaţia şi creativitatea elevilor. Totodată, ele îi sensibilizează în privinţa unor probleme, stârnindu-le curiozitatea şi motivându-i, în plus, în defrişarea a noi teritorii cognitive. Prin armonizarea acestora în cadrul lecţiilor, prin aportul lor la concretizarea designului instrucţional şi chiar prin formele lor estetice, mijloacele de învăţământ pot favoriza cultivarea simţului echilibrului şi frumosului, chiar dacă, în acest context, se concretizează doar un aspect al frumosului, cel purtat de tehnică (Creţu, Ionescu, 1982).

Mijloacele de învăţământ se pot grupa în două mari categorii :

- mijloace de învăţământ ce cuprind mesaj didactic ;
- mijloace de învăţământ care facilitează transmiterea mesajelor didactice.

În prima categorie se pot include următoarele mijloace :

- obiecte naturale, originale (animale vii sau conservate, ierbare, insectare, diorame, acvarii etc.) ;
- obiecte substitutive, funcţionale şi acţionale (machete, mulaje, modele etc.) ;
- suporturi figurative şi grafice (hărţi, planşe iconice, albume fotografice, panouri etc.) ;
- mijloace simbolico-raţionale (tabele cu formule, planşe cu litere, cuvinte etc., scheme structurale sau funcţionale etc.) ;
- mijloace tehnice audiovizuale (diapozitive, filme, discuri, benzi audio şi/sau video etc.).

Printre mijloacele de învăţământ care favorizează transmiterea informaţiilor didactice, se pot enumera următoarele :

- instrumente, aparate şi instalaţii de laborator ;
- echipamente tehnice pentru ateliere ;
- instrumente muzicale şi aparate sportive ;
- maşini de instruit şi calculatoare electronice ;
- jocuri didactice (obiectuale, electrotehnice, electronice) ;
- simulatoare didactice, instalaţii pentru laboratoare fonice etc.

Gruparea mijloacelor de învăţământ în cele două categorii este relativă. În fond, mijloacele care cuprind mesaj didactic se constituie simultan şi în suporturi pentru facilitarea transmisiei, după cum şi suporturile (mediile) însele induc, direct sau indirect, mesaje educaţionale. Clasificarea de mai sus s-a făcut plecând de la funcţiile dominante, la un moment dat, ce concură la sublinierea identităţii şi a rolului jucat de un anumit mijloc de învăţământ. În afară de cele două grupe de mijloace, şi-au făcut apariţia mijloacele de măsurare a rezultatelor învăţării, care ajută la evaluarea randamentului şcolar în unele circumstanţe educative.

Mijloacele de învăţământ se dovedesc a fi utile în măsura în care sunt integrate organic în contextul lecţiilor şi li se imprimă o finalitate explicit pedagogică, fără supralicitări sau exagerări. Nu trebuie uitat faptul că forma (de expunere, de prezentare a cunoştinţelor) nu se poate substitui în nici un caz fondului (conţinutului educativ propriu-zis), iar mijloacele de învăţământ nu pot înlocui niciodată actul predării, în care rolul principal, în coordonarea şi supravegherea acestuia, îl joacă profesorul. De aceea, orice apel la mijloacele audiovizuale va pune în balanţă o serie de avantaje şi dezavantaje, ce trebuie conştientizate de fiecare cadru didactic. Printre avantaje, menţionăm următoarele : mijloacele tehnice suplimentează explicaţiile verbale, oferindu-le un anumit suport vizibil, intuitiv, îi familiarizează pe elevi cu o realitate mai greu sau total inaccesibilă pe o cale directă, provoacă şi susţin interese şi motivaţii cognitive, consolidează cunoştinţe şi abilităţi, eficientizează folosirea timpului de instruire. Referitor la dezavantaje, trebuie să precizăm că mijloacele audiovizuale predispun la o anumită standardizare şi uniformizare a perceperii şi interpretării realităţii, îmbie la receptare pasivă, produc, uneori, exagerări şi denaturări ale fenomenelor etalate, contribuind la formarea unor imagini artificiale despre orizontul existenţial.

Stabilirea şi integrarea mijloacelor de învăţământ se realizează prin racordarea permanentă a acestora la obiectivele instruirii, la conţinuturile concrete ale lecţiilor, la metodele şi procedeele didactice. Eficienţa utilizării mijloacelor de învăţământ ţine de inspiraţia şi experienţa didactică a profesorului în a alege şi a-şi sprijini discursul pe un suport tehnic care, în mod virtual, posedă calităţi ce aşteaptă să fie exploatate.

Capitolul 16

Forme de organizare a instruirii

Organizarea pe clase şi lecţii • Lecţia – unitate didactică fundamentală • Lecţia de verificare şi apreciere a rezultatelor şcolare

1. Organizarea pe clase şi lecţii

Formele de organizare a instruirii sunt structuri organizatorice de realizare efectivă a predării şi învăţării în cadrul organizat al educaţiei instituţionalizate. Istoria de câteva secole a evidenţiat o formulă eficientă şi pragmatică, ce mai rezistă încă: organizarea pe clase şi pe lecţii. Numeroasele tentative de schimbare şi de criticare a acestei forme nu au condus însă la scoaterea lecţiei din „gramatica" acţiunii educaţionale. Ceea ce s-a întâmplat a fost o regândire a cadrului „tehnic" al acesteia, o readaptare prin flexibilizare, prin perfectare strategică, prin multiplicare a tipologiilor, prin adecvare la situaţii noi, prin instrumentalizare optimă şi corelată cu obiective, imperative, sfidări diverse. Iată câteva trăsături ale acestei modalităţi de organizare şi desfăşurare a activităţii didactice (Radu, Cozma, 1988):

- gruparea elevilor pe clase, în funcţie de vârstă şi nivelul de pregătire;
- organizarea conţinutului învăţământului pe discipline distincte, cu programe proprii, eşalonate pe ani de studiu prin planul de învăţământ;
- organizarea instruirii pe ani şcolari cu o structură bine precizată;
- normarea succesivităţii studiilor, prin trecerea elevilor dintr-un an de studiu într-altul, superior, pe criteriul promovării pe baza rezultatelor şcolare;
- desfăşurarea activităţii după un orar, sub formă de lecţii, cu toţi elevii clasei respective.

Criticile aduse lecţiei tradiţionale au fost întemeiate pentru că aceasta s-a canonizat, la un moment dat, a devenit un panaceu care nu se mai adecva situaţiilor şi împrejurărilor evolutive ale educaţiei. Dintre cele mai reprezentative tentative de inovare a formelor instruirii amintim: sistemul monitorial (prin Bell şi Lancaster), metoda centrelor de interes (prin Ovide Decroly), planul Dalton (prin Helen Parkhurst), sistemul proiectelor (prin William Kilpatrick), metoda Winetka (prin Carlton Washburne), metoda activităţii pe grupe (prin Roger Cousinet sau Célestin Freinet) (pentru alte detalii, vezi Roman, Popescu, 1980, şi Cucoş, 2001).

Limitele organizării instruirii pe clase şi lecţii, invocate în experienţele de inovare de la începutul secolului XX, constau în următoarele caracteristici :

- uniformizarea condiţiilor de timp şi spaţiu instrucţional ;
- aspectul livresc şi catehetic al instruirii ;
- masificarea şi depersonalizarea instruirii (toţi accedând la aceleaşi conţinuturi şi conformându-se aceluiaşi scenariu didactic) ;
- lipsa de adecvare la particularităţile individuale ale elevilor (toţi elevii desfăşoară aceeaşi activitate) ;
- magistrocentrismul în predare, respectiv autoritarismul relaţiei profesor-elev ;
- rigiditatea sistemului de promovare : indiferent de aptitudini şi performanţe, elevii trebuie să parcurgă în acelaşi ritm toate etapele procesului de formare ;
- inactivismul metodelor pedagogice : în centrul activităţii e profesorul care prezintă cunoştinţele ; elevul le receptează, fiind un „obiect" al educaţiei, un element inert ;
- secvenţialitatea exagerată a cunoştinţelor şi valorilor prin organizarea conţinuturilor pe discipline care fragmentează realitatea, împiedicând formarea unei viziuni realiste, integrative asupra unei realităţi în fapt continue, unice ;
- artificializarea nepermisă a contextului didactic atât prin valorile promulgate (rupte uneori de viaţa reală) şi interacţiunile umane rigide, prescrise, impersonale.

Practica a acreditat trei moduri de organizare a activităţii didactice, fiecare configurând şi etalând, într-un mod specific, conţinuturi, relaţii, suporturi materiale, resurse etc. :

1. activitatea frontală ;
2. activitatea pe grupe de elevi ;
3. activitatea individuală.

Desigur, cele trei ipostaze nu apar niciodată în stare pură, ele impunându-se prin dominanţă, prin extensia pe care o poate dobândi la un moment dat într-o situaţie didactică. În tabelul următor se evidenţiază tipurile de prilejuri de actualizare a celor trei forme (*cf.* Ionescu, 2000, p. 248).

Activităţi frontale	Activităţi de grup dirijate	Activităţi individuale
1	2	3
– lecţia ; – seminarul ; – activitatea de laborator ; – activitatea în cabinetele pe specialităţi ; – vizita ; – excursia ; – vizionarea de spectacole etc.	– consultaţii ; – meditaţii cu scop de recuperare ; – exerciţii independente ; – vizita în grupuri mici ; – cercul de elevi ; – întâlniri cu specialişti ; – concursuri ; – sesiuni de comunicări şi referate ; – redactarea revistelor şcolare ; – dezbateri pe teme de specialitate ; – întâlniri cu oameni de ştiinţă, scriitori, specialişti ; – serate literare etc.	– munca independentă şi studiul individual ; – efectuarea temelor pentru acasă ; – elaborarea de compuneri şi alte lucrări scrise şi practice ; – rezolvarea de exerciţii ; – efectuarea unor desene, scheme ; – lucrări practice la colţul naturii, la punctul geografic ; – lectură de completare ; – lectură suplimentară ; – studiul în biblioteci ; – întocmirea referatelor ; – elaborarea de proiecte, modele ; – pregătirea şi susţinerea unor comunicări ; – pregătirea pentru examen ; – elaborarea materialului didactic etc.

M. Ionescu, un clasic al teoriei instruirii, propune şi alte taxonomii ale formelor de organizare a activităţii didactice. Pornind de la criteriul locului desfăşurării activităţii, autorul menţionat propune şi o taxonomie a formelor de organizare a activităţii didactice complementare lecţiei (1995, p. 229) :

- *activităţi desfăşurate în şcoală, în afara clasei* ;
- *organizate în mediul şcolar* : consultaţii, meditaţii, cercuri pe materii, şezători literare, jocuri şi concursuri şcolare, serbări şcolare, cenacluri, întâlniri cu personalităţi ale culturii, ştiinţei etc. ;
- *organizate de alte instituţii cu funcţie educativă* : activităţi de educaţie rutieră, sanitară, vizionări de spectacole etc.

În ceea ce priveşte activităţile extraşcolare, acestea pot fi :

- *organizate în mediul şcolar* : excursii şi vizite didactice, vizionări de spectacole, filme tematice etc. ;
- *organizate de alte instituţii* : tabere naţionale, judeţene de documentare şi creaţie, emisiuni radio şi TV etc.

2. Lecţia – unitate didactică fundamentală

Conceptualizare şi situare

Termenul „lecţie" provine din latinescul *lectio*, derivat din *legere*, care înseamnă a citi cu glas tare un manuscris important, a audia, a lectura, a medita. Lecţia reprezintă un *demers didactic unitar* care derivă simultan prin centrarea acesteia către o serie de obiective specifice, către un anumit specific al conţinutului de transmis, către modalitatea principală de interacţiune a actorilor, către temporalitatea rezervată acţiunilor, către cadrul metodologic dominant, către instrumentalizarea adecvată cu mijloace de învăţământ.

Definirea lecţiei trebuie să fie multicriterială, în funcţie de componentele mari ale didacticii care se reflectă şi sunt recuperate la nivelul microacţiunilor educaţionale. Ca într-un cristal, se vor reflecta, la nivelul acestei secvenţe, totalitatea caracteristicilor care definesc didactica, respectiv modul de a reprezenta şi a concepe (pedagogic, dar şi ideologic, politic) educaţia la un moment dat. I. Cerghit (1983) remarcă o anumită dificultate semantică a termenului în sensul că aceasta este definită ca formă a procesului de învăţământ („formă de bază", „formă principală", „formă fundamentală", „formă centrală" etc.), dar nu e definită totdeauna şi ca unitate didactică funcţională, centrată pe obiective şi implicând conţinuturi didactice şi strategii de desfăşurare şi evaluare bine determinate. Lecţia, precizează I. Cerghit, este o „entitate de învăţământ, care este ceva mai mult decât o formă sau un cadru de organizare a instrucţiei, căci presupune mecanisme şi legităţi de structurare şi funcţionare ce trebuie bine cunoscute" (1983, p. 14).

I. Cerghit propune un model tridimensional al variabilelor lecţiei, identificând :

- *dimensiunea funcţională* (orice lecţie presupune un *scop* şi *obiective* bine determinate) ;

- *dimensiunea structurală* (orice lecţie angajează *resurse umane, materiale şi de conţinut*, presupune selectarea unor *metode şi mijloace de învăţământ*, se realizează într-un *timp determinat* şi într-un *mediu pedagogic*);
- *dimensiunea operaţională* (vizează *desfăşurarea* lecţiei cu strategii şi procese specifice şi *evaluarea* cu funcţie de optimizare).

Mariana Momanu (1998, p. 202) încearcă să evidenţieze o serie de avantaje ale acestei forme de organizare a instruirii:

- *este o formă mai comodă de organizare şi desfăşurare a activităţii pentru profesor*: beneficiază de un suport teoretic mai consistent decât alte modalităţi de organizare a activităţii didactice; poate fi condusă cu mai multă siguranţă chiar de către profesorii cu mai puţină experienţă; dispune de instrumente de evaluare verificate, mai sigure şi mai eficiente;
- comportă economicitate, programele şcolare foarte încărcate impunând desfăşurarea activităţii sub formă de lecţii, care imprimă instruirii un ritm alert şi susţinut şi *permit profesorilor şi elevilor să parcurgă programa şcolară*; se impune spargerea monotoniei lecţiei, prin proiectarea şi desfăşurarea creativă a lecţiei;
- *conferă sistematicitate şi continuitate procesului de instruire*;
- *impune o modernizare dinlăuntru, din cauza „păcatului originar" de a fi predispusă la canonizare*, atât la nivelul obiectivelor şi al conţinuturilor, prin deschidere către experienţa de viaţă a elevului, cât şi la nivelul metodelor şi mijloacelor de învăţământ, devenind mai activă, implicându-l pe elev ca subiect al procesului de formare.

Lecţia, ca entitate didactică de bază, presupune o punere în act a unor evenimente sau situaţii didactice, ce se intercorelează şi se potenţează reciproc. Derularea evenimentelor poate respecta o anumită ordine, care, dacă situaţia o impune, se poate reformula. Gagné şi Briggs (1977, p. 138) scot în evidenţă următoarele „momente":

- captarea atenţiei elevilor prin stârnirea intereselor acestora;
- informarea cu privire la obiectivele de atins;
- reactualizarea şi performarea unor capacităţi formate anterior;
- prezentarea elementelor de conţinut specifice;
- dirijarea învăţării;
- obţinerea performanţei;
- asigurarea feedbackului;
- evaluarea performanţelor obţinute;
- consolidarea retenţiei şi a capacităţii de transfer.

Lecţia, în calitate de „microsistem", captează şi reconfigurează într-un mod specific toate componentele universului didactic: conţinuturi, strategii, metodologii, modalităţi de organizare, forme de evaluare, specificări relaţionale, conformaţii psihosociale etc. Calitatea acesteia depinde nu de fiecare element în parte luat separat, ci de relevanţa elementelor prin raportare la context şi modul de articulare la nivelul ansamblului didactic creat.

Tipuri şi variante de lecţii[1]

Categoria/tipul de lecţie desemnează *un mod de concepere şi realizare a activităţii de predare-învăţare-evaluare, o unitate structurală şi funcţională care se structurează după diferite criterii: obiectivul central, disciplina de predat, treapta de învăţământ etc.* Termenul „tip" provine de la grecescul „tipos", care semnifică *formă, caracter, aspect dominant.* Aceste criterii generează o structură de acţiuni şi relaţii flexibile, deschise, ce permit adaptări şi diversificări, din mers sau deliberate, în funcţie de parametri variabili ce definesc contextul intern şi extern al instruirii (locul desfăşurării acţiunii, particularităţile clasei de elevi, strategia metodologică şi mijloacele de învăţământ desfăşurate în procesul instruirii, statutul lecţiei în sistemul activităţilor didactice etc.). În realitate, orice tip de lecţie suportă o contextualizare şi o materializare contextualizată, adaptate la cerinţe şi situaţii diverse. Variabilele procesului de instruire determină *variante ale tipului de bază* pentru fiecare categorie/tip de lecţie.

Principalele categorii/tipuri de lecţie sunt:

a) Lecţia mixtă;
b) Lecţia de comunicare/însuşire de noi cunoştinţe;
c) Lecţia de formare de priceperi şi deprinderi;
d) Lecţia de fixare şi sistematizare;
e) Lecţia de verificare şi apreciere a rezultatelor şcolare.

a) Lecţia mixtă

Lecţia mixtă vizează realizarea, în măsură aproximativ egală, a mai multor scopuri sau sarcini didactice: comunicare, sistematizare, fixare, verificare. Este tipul de lecţie cel mai frecvent întâlnit în practica educativă, îndeosebi la clasele mici, datorită diversităţii activităţilor implicate şi sarcinilor multiple pe care le joacă.

Structura relativă a lecţiei mixte:

- *moment organizatoric*;
- *verificarea conţinuturilor însuşite*: verificarea temei; verificarea cunoştinţelor, deprinderilor, priceperilor dobândite de elev;
- *pregătirea elevilor pentru receptarea noilor cunoştinţe* (se realizează, de obicei, printr-o conversaţie introductivă, în care sunt actualizate cunoştinţe dobândite anterior de elevi, relevante pentru noua temă, prin prezentarea unor situaţii-problemă, pentru depăşirea cărora sunt necesare cunoştinţe noi etc.);
- *precizarea titlului şi a obiectivelor*: profesorul trebuie să comunice elevilor, într-o formă accesibilă, ce aşteaptă de la ei la sfârşitul activităţii;
- *comunicarea/însuşirea noilor cunoştinţe*, printr-o strategie metodică adaptată obiectivelor, conţinutului temei şi elevilor şi prin utilizarea acelor mijloace de învăţământ care pot facilita şi eficientiza realizarea acestei sarcini didactice;
- *fixarea şi sistematizarea* conţinuturilor predate prin repetare şi exerciţii aplicative;
- *explicaţii pentru continuarea învăţării acasă şi pentru realizarea temei.*

---

1. Sistematizarea şi evaluările din acest paragraf au fost realizate împreună cu Mariana Momanu, căreia îi mulţumim pentru colaborare.

b) Lecţia de comunicare/însuşire de noi cunoştinţe

Acest tip de lecţie are *un obiectiv didactic fundamental*: însuşirea de cunoştinţe (şi, pe baza acestora, dezvoltarea unor capacităţi şi atitudini intelectuale), dar prezintă *o structură mixtă*, îndeosebi la clasele mici. Când obiectivul didactic fundamental al lecţiei îl constituie însuşirea unor cunoştinţe noi, celelalte etape corespunzătoare tipului mixt sunt prezente, dar au o pondere mult mai mică ; ponderea celorlalte etape este determinată, în principal, de vârsta elevilor : la clasele mari, lecţia de comunicare tinde chiar către o *structură monostadială*.

Variantele lecţiei de comunicare/însuşire de noi cunoştinţe se conturează pe baza unor variabile, precum :

- *locul temei* într-un ansamblu mai larg al conţinutului ;
- *strategia didactică* elaborată de profesor în funcţie de particularităţile de vârstă şi nivelul pregătirii elevilor etc.

Cele mai cunoscute variante ale acestui tip de lecţie sunt :

- *lecţia introductivă* : are rolul de a oferi o imagine de ansamblu asupra unei discipline sau a unui capitol şi de a-i sensibiliza pe elevi în scopul eficientizării receptării noilor conţinuturi ;
- *lecţia prelegere*, practicabilă doar la clasele liceale terminale, când conţinutul de predat e vast, iar puterea de receptare a elevilor e foarte mare ;
- *lecţia seminar* : presupune dezbaterea unui subiect în timpul orei pe baza studiului prealabil de către elevi a unor materiale informative ; se realizează, de asemenea, la clase mai mari, când nivelul de pregătire şi interesul elevilor pentru disciplină sunt ridicate ;
- *lecţia programată,* concepută pe baza manualului sau textului programat sau pe baza unor programe de învăţare computerizate etc.

c) Lecţia de formare de priceperi şi deprinderi, specifice unor domenii de activitate diverse : desen, muzică, lucru manual, educaţie fizică, gramatică, literatură, tehnică etc.

Structura orientativă a acestui tip de lecţie :

- *moment organizatoric* ;
- *precizarea temei şi a obiectivelor activităţii* ;
- *actualizarea sau însuşirea unor cunoştinţe* necesare desfăşurării activităţii ;
- *demonstraţia sau execuţia-model*, realizată, de obicei, de profesor ;
- *antrenarea elevilor în realizarea activităţii* (lucrării, exerciţiului etc.) cu ajutorul profesorului ;
- *realizarea independentă* a lucrării, exerciţiului etc. de către fiecare elev ;
- *aprecierea performanţelor elevilor şi precizări privind modul de continuare a activităţii* desfăşurate în timpul orei.

Variantele lecţiei de formare de priceperi şi deprinderi pot fi identificate, în principal, în funcţie de *specificul domeniului de activitate* şi de *locul desfăşurării activităţii* :

- *lecţia de formare de deprinderi de activitate intelectuală* : analiză gramaticală, analiză literară, analiza unui text filosofic, analiza unui document istoric, realizarea unui eseu literar sau filosofic, rezolvare de exerciţii şi probleme etc. ;
- *lecţia de formare a unor deprinderi motrice*, specifică disciplinei Educaţie fizică ;
- *lecţia de formare a unor deprinderi tehnice* : operare pe computer, utilizarea unor instrumente tehnice ;

- *lecţia cu caracter practic (aplicativ)*, realizabilă, de obicei, în afara clasei (de exemplu, în atelierul şcolar);
- *lecţia de laborator*, vizând desfăşurarea unor experienţe în domenii diverse ale cunoaşterii: chimie, fizică, biologie;
- *lecţia-excursie*, destinată formării priceperii de a observa obiecte sau fenomene, de a selecta şi prelucra observaţiile etc.

d) Lecţia de fixare şi sistematizare

Lecţia de fixare şi sistematizare vizează, în principal, *consolidarea* cunoştinţelor însuşite, dar şi *aprofundarea* lor şi *completarea unor lacune*. Se realizează prin *recapitulare*; recapitularea nu înseamnă reluarea într-o formă identică a unităţilor de conţinut însuşite anterior. Condiţia de bază a eficientizării acestui tip de lecţie o constituie *redimensionarea conţinuturilor în jurul unor idei cu valoare cognitivă relevantă*, astfel încât elevii să fie capabili de conexiuni care să permită explicaţii din ce în ce mai complete şi de aplicaţii optime şi operative în contexte din ce în ce mai largi ale cunoaşterii.

Structura orientativă a acestui tip de lecţie:

- *precizarea conţinutului, a obiectivelor şi a unui plan de recapitulare*; este de dorit ca această etapă să se realizeze în doi timpi: înaintea desfăşurării propriu-zise a orei, apoi la începutul orei sau orelor de recapitulare;
- *recapitularea conţinutului pe baza planului stabilit*: această etapă e destinată clarificării şi eliminării confuziilor constatate de profesor, stabilirii unor conexiuni prin lărgirea contextului cunoaşterii şi diversificarea perspectivelor de abordare a conţinutului parcurs şi realizării unor scheme sau sinteze care să pună în relaţie tot ceea ce reprezintă esenţialul la nivelul conţinutului analizat;
- *realizarea de către elevi a unor lucrări pe baza cunoştinţelor recapitulate*; în cazul lecţiilor de consolidare de deprinderi, această etapă ocupă ponderea cea mai mare în structura lecţiei şi se concretizează, în funcţie de specificul disciplinei, prin: rezolvare de exerciţii şi probleme, analize gramaticale, analize literare, realizarea unor lucrări având caracter tehnic etc.;
- *aprecierea activităţii elevilor*;
- *precizarea şi explicarea temei.*

În funcţie de întinderea conţinutului supus recapitulării (o temă, un capitol, materia unui trimestru sau a unui an şcolar) propunem câteva dintre variantele posibile ale acestui tip de lecţie:

- *lecţia de repetare curentă*: se realizează după câteva lecţii de comunicare în care au fost abordate cunoştinţe de bază, fără de care înţelegerea altor conţinuturi şi formarea unor deprinderi de activitate nu sunt posibile;
- *lecţia de recapitulare pe baza unui plan* dat sau alcătuit de profesor împreună cu elevii: se realizează la *sfârşitul unor capitole sau teme mari* din programă;
- *lecţia de sinteză*: se realizează la sfârşitul unor unităţi mari de conţinut: capitole mari, trimestru sau an şcolar.

Pornind de la metodele sau mijloacele utilizate în desfăşurarea lecţiei, variantele menţionate pot conduce la noi variante: lecţie de recapitulare sau de sinteză *pe bază de exerciţii aplicative* (atunci când se urmăreşte consolidarea unor deprinderi), lecţia de

recapitulare *cu ajutorul textului programat* sau *al unor programe recapitulative computerizate*; lecţia recapitulativă *pe bază de fişe* (concepute în funcţie de nivelul dezvoltării intelectuale şi al pregătirii şi de ritmul de lucru al fiecărui elev) etc.

3. Lecţia de verificare şi apreciere a rezultatelor şcolare

Aceasta urmăreşte, în principal, constatarea nivelului de pregătire a elevilor, dar şi actualizarea şi încadrarea cunoştinţelor în noi cadre de referinţă şi semnificare, cu consecinţe importante asupra viitoarelor trasee de învăţare.

Structura relativă a acestui tip de lecţie:

- *precizarea conţinutului* ce urmează a fi verificat;
- *verificarea conţinutului* (în cazul unei verificări orale, această etapă poate constitui un bun prilej pentru sistematizarea cunoştinţelor, corectarea unor confuzii etc.);
- *aprecierea rezultatelor* (dacă în cazul verificării orale sau practice aprecierea se face la sfârşitul orei, în cazul verificării scrise acest moment se va consuma în următoarea întâlnire a profesorului cu elevii);
- *precizări* privind modalităţile de completare a lacunelor şi de corectare a greşelilor şi *sugestii* în legătură cu valorificarea conţinuturilor actualizate în activitatea viitoare.

Variantele lecţiei de verificare şi apreciere se stabilesc, în principal, în funcţie de metoda sau modul de realizare a evaluării:

- *lecţia de evaluare orală*;
- *lecţia de evaluare prin lucrări scrise*;
- *lecţia de evaluare prin lucrări practice*;
- *lecţia de evaluare cu ajutorul programelor computerizate.*

Cum este firesc, tipologia lecţiei rămâne deschisă şi permisivă la noi ipostaze şi asocieri. Clasificarea, ca şi specificitatea fiecărui tip de lecţie nu constituie un şablon, o reţetă imuabilă, dată o dată pentru totdeauna. Ceea ce s-a reliefat mai sus nu constituie decât o platformă minimală, un punct de plecare pentru generarea de noi modalităţi de conjugare a unor momente ce nu pot fi întotdeauna descrise sau anticipate în explorările de ordin teoretic. Practica educativă însăşi poate sugera sau induce noi modalităţi de structurare a evenimentelor, de prefigurare a priorităţilor unei lecţii.

Capitolul 17

Proiectarea activităţilor instructive

Importanţa şi nivelurile proiectării didactice • Etapele proiectării didactice • Rolul educatorului în realizarea şi desfăşurarea activităţii instructiv-educative • Evaluarea eficienţei lecţiei • Proiectarea pe unităţi de învăţare

1. Importanţa şi nivelurile proiectării didactice

Proiectarea didactică reprezintă procesul deliberativ, la nivel macro sau micro, de fixare mentală a paşilor ce vor fi parcurşi în realizarea instrucţiei şi educaţiei. Ea mai este denumită de unii autori *design instrucţional* (Gagné, Briggs, 1977), în sensul de act de anticipare şi de prefigurare a unui demers educaţional, astfel încât să fie admisibil şi traductibil în practică.

Argumentele care justifică acest demers anticipativ sunt următoarele :

- educaţia este un demers teleologic, prefigurat conştient, inclusiv la nivelul microsecvenţelor sale (unităţi de învăţare, lecţii etc.) ;
- educaţia constituie un act de mare complexitate şi responsabilitate ; prin urmare, ea se va consuma în acord cu o anumită programare şi prescriere detaliată a acţiunilor specifice ;
- atingerea finalităţilor se face gradual, treptat, pe grupe de ţinte cu grade de obiectivare diferite ;
- necesitatea optimizării permanente a actului didactic şi de adecvare la noi incitări ;
- securizarea cadrului didactic şi eliminarea amatorismului şi improvizaţiei în predare.

În funcţie de perioada de timp luată ca referinţă, se pot distinge două variante ale proiectării :

- proiectarea globală ;
- proiectarea eşalonată (Vlăsceanu, 1988, p. 250).

Proiectarea globală are ca referinţă o perioadă mai mare de instruire – ciclu sau an de studii – şi operează cu obiective, conţinuturi şi criterii de evaluare mai largi, ce au în vedere activităţile din instituţiile şcolare. Concretizarea acestui tip de proiectare se realizează îndeosebi prin dimensionarea planurilor de învăţământ şi a programelor analitice. *Proiectarea eşalonată* se materializează prin elaborarea programelor de instruire specifice

unei discipline şi apoi unei lecţii, aplicabile la o anumită clasă de elevi. Proiectarea globală creează cadrul, limitele şi posibilităţile proiectării eşalonate. Cadrul didactic realizează o proiectare eşalonată, prin vizarea unei discipline sau a unui grup de discipline, relaţionându-se la trei planuri temporale:

- anul şcolar;
- trimestrul şcolar;
- ora şcolară.

Proiectarea unei discipline pentru un an sau trimestru şcolar se realizează prin planificarea eşalonată pe lecţii şi date temporale exacte, de predare a materiei respective. Documentul orientativ în realizarea acestei operaţii este programa şcolară, ce indică în mod riguros capitolele, temele şi subtemele cu numărul corespunzător de ore pentru tratarea acestora.

Proiectarea unei lecţii este operaţia de identificare a secvenţelor instrucţionale ce se derulează în cadrul unui timp determinat, de obicei, o oră şcolară. Documentul care ordonează momentele lecţiei cu funcţiile adiacente are un caracter tehnic şi normativ şi se numeşte, de la caz la caz, proiect de lecţie, proiect de tehnologie didactică, plan de lecţie, proiect pedagogic, fişă tehnologică a lecţiei, scenariu didactic etc.

Robert Gagné şi Leslie Briggs (1977) circumscriu planificarea activităţii didactice recurgând la sintagma *design instrucţional*. Acest demers trebuie să întrunească o serie de caracteristici:

a) planificarea instruirii se va realiza pentru fiecare individ (tipul de instruire descris este orientat spre individul uman în dezvoltarea sa de la stadiul de copil până la cel de adult, precum şi de-a lungul întregii vieţi);
b) designul instrucţional cuprinde faze atât de ordin imediat, cât şi de durată. Designul, în sens imediat, este ceea ce face profesorul elaborându-şi „planul de lecţie" înainte de a realiza predarea. Aspectele de ordin mai îndepărtat ale designului instrucţional se consumă în legătură cu lecţiile organizate pe „teme" sau set de teme care sunt proiectate de profesori sau echipe de profesori;
c) instruirea proiectată sistematic poate influenţa în mare măsură dezvoltarea individului, conducând la rezultate mult mai bune decât în absenţa proiectării;
d) proiectarea instruirii trebuie să se bazeze pe cunoaşterea modului în care învaţă fiinţele umane.

În opinia lui Gilbert de Landsheere (1979), designul instrucţional presupune:

- a defini obiectivele învăţării la unul sau mai multe niveluri;
- a sugera teme de activitate susceptibile să provoace învăţarea în sensul dorit;
- a oferi posibilitatea de alegere a metodelor şi mijloacelor de predare şi învăţare;
- a presupune instrumente de control al predării şi învăţării;
- a determina condiţiile prealabile necesare unei activităţi de învăţare eficientă (p. 266).

L. Vlăsceanu (1988) identifică patru momente esenţiale sau patru timpi ai proiectării procesului instructiv:

t0 – corespunde *analizei diagnostice*, prin care se precizează: nivelul pregătirii elevilor, stadiul dezvoltării psihointelectuale, caracteristicile psihosociale ale clasei, specificul şi caracteristicile activităţii didactice anterioare etc.;

t1 – corespunde *prognozei* sau *proiectării pedagogice* pe baza analizei diagnostice şi se finalizează cu elaborarea unor *proiecte pedagogice alternative*, dintre care este ales cel căruia i se atribuie şanse mai mari de realizare a obiectivelor propuse ;
t2 – *realizarea* proiectului pedagogic ;
t3 – *evaluarea* performanţelor elevilor şi a activităţii didactice ; informaţiile obţinute fac obiectul unei noi analize diagnostice, în scopul proiectării, desfăşurării şi evaluării activităţii didactice viitoare.

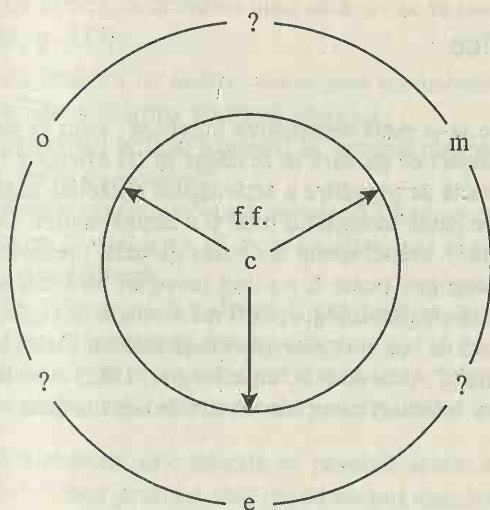
Conceperea procesului didactic în perspectiva raţionalizării, prin design, conferă întreprinderii invocate pertinenţă şi eficacitate, clarviziune şi rigurozitate procedurală şi vine în întâmpinarea exigenţei de planificare şi deliberare a activităţii instructiv-educative. „Designul face să ne intereseze nu doar intrarea şi ieşirea sistemului educaţional conform schemei S → R, ci şi ceea ce se întâmplă între aceste componente, depăşind schema behavioristă pe care o mai folosim fără să ne dăm seama. De asemenea, ne ajută să evităm o altă poziţie extremă, şi anume să nu neglijăm verigile iniţiale şi finale ale sistemului, indiferent dacă este vorba de curs, temă sau lecţie, activitate frontală, de grup sau individuală" (Ionescu, 1982, p. 27). Nu înseamnă însă că prin proiectarea unitară se urmăreşte o uniformizare a indivizilor, o forţare a acestora să urmeze o singură cale de împlinire psihomorală sau profesională, ci doar că se propune un cadru normativ riguros, dar deschis şi permisiv la nuanţe şi circumstanţe cât mai variate, induse de participanţii şi situaţiile de învăţare. În fond, după cum ne avertizează De Landsheere (1979, p. 266), „rigoarea crescândă introdusă în practica educativă, tehnologia, designul nu vor fi sterilizante decât pentru pedagogii care sunt de pe acum sterili ; celorlalţi, ele le vor oferi, dimpotrivă, mijloace de adaptare subtilă, de individualizare mai sigură, posibilităţi mai funcţionale de cucerire a mediului şi a propriului eu". Proiectarea este un procedeu care lasă suficient loc disponibilităţilor euristice ale cadrelor didactice. Eficienţa ei este dată de priceperea noastră în mânuirea unei tehnici care poate deveni fie o frână, fie un reglator sau accelerator al unei mai bune instruiri şi educaţii.

S. Cristea (1996) distinge modelul modern sau curricular al proiectării pedagogice de vechiul model, tradiţional sau didacticist, şi sugerează o analiză comparativă în funcţie de următoarele aspecte :

Modelul didacticist al proiectării pedagogice se caracterizează prin următoarele :

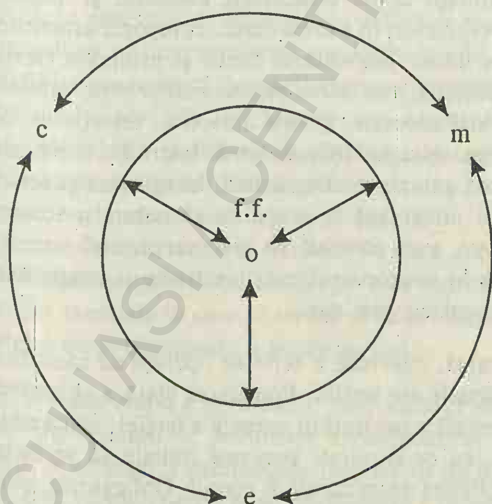
- este centrat pe *conţinuturi*, îndeosebi pe acţiuni specifice procesului de *predare* ;
- *conţinuturile* îşi subordonează obiectivele, metodologia şi evaluarea didactică într-o *logică a „învăţământului informativ"* ;
- *relaţiile* dintre elementele activităţii didactice sunt *întâmplătoare*, *disparate*, *nediferenţiate şi nedefinite pedagogic*, stabilindu-se mai ales sub presiunea conţinutului şi a sarcinilor de predare ;
- întreţine *dezechilibre în formarea formatorilor* – iniţială şi continuă – între pregătirea de specialitate (predominantă şi adesea monodisciplinară) şi pregătirea psihopedagogică.

Modelul curricular al proiectării pedagogice presupune următoarele caracteristici :
- este centrat pe *obiective* şi propune acţiuni didactice specifice procesului complex de *predare-învăţare-evaluare* ;



o – obiective
c – conţinut
m – metodologie
e – evaluare
f.f. – formarea formatorilor (iniţială – continuă)

- punctul de plecare îl constituie *obiectivele* stabilite pentru elev în spiritul unui *învăţământ formativ*, bazat pe valorificarea potenţialului de (auto)instruire – (auto)educaţie a fiecărui elev/student ;
- între toate elementele activităţii didactice (obiective – conţinut – metodologie – evaluare) se stabilesc *raporturi de interdependenţă*, determinate de rolul central al obiectivelor pedagogice ;
- asigură *echilibrul dintre pregătirea de specialitate* a formatorilor (concepută interdisciplinar, cu o disciplină „principală" şi cel puţin una „secundară") *şi pregătirea psihopedagogică*.



o – obiective
c – conţinut
m – metodologie
e – evaluare
f.f. – formarea formatorilor (iniţială – continuă)

2. Etapele proiectării didactice

Un cadru didactic bine intenţionat trebuie să-şi pună următoarea întrebare: cum aş putea face astfel încât întotdeauna activităţile didactice pe care le desfăşor să fie eficiente? În acest scop, este nevoie de o metodă raţională de pregătire a activităţilor didactice care să preîntâmpine sau să anuleze alunecarea pe panta hazardului total şi a improvizaţiei. Dacă „harul didactic" nu este suficient (şi nu este!), atunci apelul la o cale raţională, premeditată este justificat. Talentul, în materie de pedagogie, poate fi suplinit (desigur, nu total) prin metodă. De altfel, cercetările contemporane de praxiologie pot fi reformulate sau aplicate şi în activităţile didactice. A devenit o judecată de bun-simţ aserţiunea după care un „lucru bine făcut" este rezultatul unui „proiect bine gândit". Unii autori (Jinga, Negreţ, 1982) avansează un algoritm procedural ce corelează patru întrebări esenţiale, în următoarea ordine:

- *Ce* voi face?
- *Cu ce* voi face?
- *Cum* voi face?
- *Cum voi şti dacă* ceea ce trebuia făcut a fost făcut?

Răspunsurile la cele patru întrebări vor contura etapele proiectării didactice. Prima întrebare vizează obiectivele educaţionale, care trebuie fixate şi realizate. A doua întrebare trimite către resursele educaţionale de care dispune sau trebuie să dispună educatorul. Cea de-a treia întrebare cere un răspuns concret privind stabilirea unei strategii educaţionale, coerente şi pertinente, pentru atingerea scopurilor. Răspunsul la a patra întrebare pune problema conturării unei metodologii de evaluare a eficienţei activităţii desfăşurate. Pentru fiecare dintre cele patru etape sunt stabilite operaţii distincte. Astfel, în vederea precizării obiectivelor, vor fi vizate mai multe operaţii precum: stabilirea a *ce va şti* şi a *ce va şti să facă* elevul, verificarea concordanţei dintre cerinţele aşteptate şi conţinutul programei şcolare, verificarea compatibilităţii dintre obiectivele prescrise şi *timpul* de care dispun elevii şi profesorul. Analiza resurselor, în a doua etapă, comportă următoarele operaţii: analizarea calităţii *materialului uman* (dezvoltarea fizică şi psihică a elevilor, particularităţile individuale, motivaţia învăţării), analizarea *mijloacelor şi materialelor* de care dispune profesorul. Alegerea celor mai adecvate *metode* didactice, selecţia ori confecţionarea *materialelor didactice* necesare, selecţia *mijloacelor* de instruire, combinarea şi dozarea metodelor şi mijloacelor care să garanteze eficacitatea, imaginarea şi scrierea scenariului didactic sunt operaţii care se integrează în etapa de elaborare a strategiei didactice. În fine, a patra etapă, *evaluarea*, este centrată pe elaborarea unui sistem de metode şi tehnici de evaluare care să fie în concordanţă cu obiectivele şi conţinuturile fixate. Să reluăm, în detaliu, etapele preconizate mai sus.

1. *Prima etapă*, poate cea mai importantă, cuprinde o serie de operaţii de identificare şi de dimensionare a obiectivelor educaţionale ale lecţiei. Precizarea clară a obiectivelor educaţionale reprezintă condiţia fundamentală a proiectării corecte a lecţiei. Dacă educatorul nu ştie, înainte de a începe lecţia, cu ce rezultate concrete trebuie să se încheie aceasta, atunci sunt de aşteptat improbabilitatea procedurală şi eşecul. Obligatoriu, obiectivul educaţional trebuie să vizeze delimitarea unei conduite sau achiziţii educative, care să fie redată în termeni de comportamente identificabile, vizibile, concrete. Exprimarea unui obiect operaţional este o acţiune de mare răspundere din partea profesorului, întrucât se pot naşte unele confuzii ce conduc, din start, la eşecul unei lecţii.

De obicei, în definirea unui obiectiv se va ţine cont de următoarele norme (Vlăsceanu, 1988, p. 257) :

a) un obiectiv nu descrie activitatea profesorului, ci schimbarea care se aşteaptă să se producă în urma instruirii elevului ;
b) obiectivul trebuie formulat în termeni comportamentali expliciţi, prin utilizarea unor „verbe de acţiune" ;
c) fiecare obiectiv concret trebuie să vizeze o operaţie singulară, pentru a facilita măsurarea şi evaluarea, şi nu o asociaţie sau o multitudine de operaţii, mai mult sau mai puţin distincte ;
d) un obiectiv va fi elaborat şi exprimat în cât mai puţine cuvinte, pentru a uşura referirea la conţinutul său specific ;
e) obiectivele să fie integrate şi derivabile logic, pentru a fi asociate construcţiei logice a conţinutului informaţional şi a situaţiilor instructive.

Un obiectiv este descris cu precizie atunci când comunică unei alte persoane ce ar trebui să facă pentru a observa că scopul unei lecţii a fost atins. Scopul unui curs trebuie să aibă în vedere – notează Gagné (1977, p. 90) – ceea ce va şti elevul *după* lecţie, şi nu ceea ce face *în timpul* ei. Apoi, scopurile trebuie stabilite în termenii unor *rezultate imediate* ale instruirii, şi nu în cei ai realizărilor mai îndepărtate. Concretizările de perspectivă scapă, de multe ori, prefigurărilor şi dezideratelor prezente ale profesorilor. Realizările viitoare ale elevilor, raportate la un moment iniţial, nu ţin de regia operaţionalizării obiectivelor.

În afară de unele exigenţe „interne", de rigurozitate în identificarea şi enunţarea (numirea) obiectivelor, este necesar să ţinem cont de faptul că orientarea finalităţilor generale ale educaţiei trebuie să fie adecvată obiectivelor structurale ale lecţiei, că aceste delimitări pot fi congruente sau contradictorii. Obiectivele operaţionale trebuie să „prelungească" şi, uneori, să concretizeze valorile idealului educaţional, să circumstanţieze obiectivele generale ale educaţiei la diferitele materii sau lecţii. Trebuie vegheat la acordul axiologic dintre cerinţele macrostructurale şi cele microstructurale ale edificiului finalităţilor (cu toate că, în unele circumstanţe istorice, este de dorit o anumită discrepanţă dintre idealul educativ de „formare a personalităţii multilateral dezvoltate" şi a „omului nou" – de pildă – şi obiectivele medii sau operaţionale care, în aceleaşi conjuncturi istorice, erau de multe ori fireşti, autentice, descrise şi înfăptuite cu simţ de răspundere şi clarviziune de către cadrul didactic onest).

Pentru delimitarea unui obiectiv se trece succesiv prin trei paşi, descrişi de Mager : identificarea performanţei finale pe care instruirea încearcă să o realizeze, descrierea condiţiei esenţiale în care ar trebui să se producă respectivul comportament şi descrierea nivelului de perfecţionare a performanţei.

2. *A doua etapă* a proiectării, care vizează stabilirea resurselor educaţionale, se constituie din operaţii de delimitare a conţinutului învăţării (informaţii, abilităţi, atitudini, valori), a resurselor psihologice (capacităţi de învăţare, motivaţie) şi a resurselor materiale, care condiţionează buna desfăşurare a procesului (spaţiu, timp, mijloace materiale).

Resursele activităţii didactice se referă la :

- resurse materiale – manuale, texte auxiliare (culegeri, antologii, enciclopedii, tabele, planşe, hărţi etc.), materiale didactice, mijloace audiovideo, locul de desfăşurare etc. ;

- resursele umane – elevul cu personalitatea sa, motivaţia, capacităţile de învăţare şi exprimare, profesorul cu experienţa sa, influenţele comunităţii etc. ;
- resurse procedurale – forma de organizare a clasei, modalităţi (metode) de organizare a activităţii, metode de învăţare, metode de predare şi alocarea de timp.

Conţinutul educativ trebuie să realizeze un echilibru între componentele informative şi cele formative. Un profesor este cu atât mai bun cu cât reuşeşte să-l înveţe pe elev exact *ceea ce poate (elevul) şi are realmente nevoie*. Premisa de la care se pleacă va fi una optimistă, în sensul că orice copil poate fi învăţat cu sau pentru ceva, cu condiţia alegerii celor mai potrivite metode şi mijloace de educaţie. Alegerea mijloacelor materiale, în măsura în care ţine numai de profesor, trebuie să se facă în mod oportun şi să fie adecvată situaţiei de învăţare, fără supralicitări sau manifestări ale unor ambiţii extradidactice, subiectiviste.

3. *A treia etapă* în proiectare vizează conturarea strategiilor didactice optime, adică a unor sisteme coerente de forme, metode, materiale şi mijloace educaţionale, pe baza cărora să se atingă obiectivele activităţii didactice. Strategia selectării celor „Trei M" (Metode, Materiale, Mijloace) trebuie centrată pe îmbinare şi dozaj, pe adecvare şi eficienţă. Specialiştii pledează pentru realizarea unor îmbinări şi ordonări ale metodelor, materialelor şi mijloacelor astfel încât fiecare „M" din combinatorica propusă să potenţeze efectul didactic al celorlalte, rezultatul fiind o sporire generală a eficacităţii strategiei. Imaginaţia pedagogică a cadrului didactic este cea care prezidează alegerea şi combinarea, mai mult sau mai puţin fericită, ale metodelor, materialelor şi mijloacelor folosite în învăţământ. Parcurgerea acestei etape scoate în evidenţă rolul unei „operaţii-cheie" – stabilirea scenariului didactic. Acesta este un instrument eficace pentru evitarea hazardului în activitatea didactică reală, concretă. Raţiunea de bază a realizării scenariului didactic este aceea de a preveni erorile, riscurile, evenimentele nedorite în practica didactică. Desigur că şi hazardul joacă un rol important în predare. Profesorul trebuie să exploateze anumite „momente fericite", neanticipate în proiectul didactic. Într-un anume sens, activitatea didactică este un act de creaţie şi mai puţin un şir neîntrerupt de operaţii-şablon, decantate în mod rutinier, didacticist. Nu se poate programa totul. Trebuie lăsat suficient loc spontaneităţii şi actului liber. Detalierea şi rigorismul excesive sunt la fel de dăunătoare ca şi lipsa oricăror repere procedurale. Un profesor bun va specula şi va integra didactic orice nou curs al desfăşurărilor, dându-i o nouă semnificaţie pedagogică şi valorificându-l în beneficiul acurateţei şi eficienţei procesului.

4. *Etapa finală* a proiectării didactice vizează stabilirea tehnicilor de evaluare a rezultatelor învăţării. Proiectul didactic este bine format dacă stabileşte, de la început, o procedură de evaluare a nivelului de realizare a obiectivelor propuse. Evaluarea cea mai corectă este cea care se face pornind de la obiectivele operaţionale ale activităţii. Ea trebuie să vizeze raportul dintre rezultatele obţinute şi rezultatele scontate (obiectivele). În funcţie de acurateţea enunţării obiectivelor şi de măsura insinuării acestora în achiziţii comportamentale concrete, observabile, se poate determina, prin evaluare, eficienţa activităţii didactice, ca un raport dintre rezultatele obţinute şi resursele consumate. Rezultatele obţinute se vor conexa în mod necesar la resursele psihologice şi de timp consumate, pentru a ajunge la respectivele rezultate. O activitate didactică este cu atât mai eficientă cu cât obiectivele ei au fost realizate într-un timp cât mai scurt, cu cheltuieli minime de resurse materiale, cu mai puţină oboseală şi cu mai multă plăcere pentru efortul depus.

3. Rolul educatorului în realizarea şi desfăşurarea activităţii instructiv-educative

Proiectarea unei lecţii constituie o piatră de încercare pentru orice cadru didactic. Succesul unei lecţii este garantat de buna pregătire şi anticipare a secvenţelor instructiv-educative de către învăţător sau profesor. Elaborarea unei lecţii constituie un act de creaţie, prin care se imaginează şi se construiesc momentele principale, dar şi cele de amănunt. Pentru aceasta, profesorul trebuie să dea dovadă nu numai de o bună pregătire de specialitate, ci şi de o pregătire metodică, instrucţie pedagogică şi experienţă în materie de predare. Proiectarea optimă a unei lecţii este „un act de creaţie directivat de principii didactice care exprimă cerinţele şi condiţiile interne şi externe ale învăţării, care sintetizează cele mai recente date ştiinţifice, implicate în explicarea procesului de învăţământ" (Cerghit, 1983, p. 61). În intervalul unor norme, specifice designului instrucţional, profesorul va avea suficientă libertate în a inventa noi situaţii, noi secvenţe instructive, dând curs creativităţii sale pedagogice, stimulând sau valorificând momentele „fericite", apărute pe neaşteptate.

Miron Ionescu relevă un cadru interogativ care ar trebui să ghideze proiectarea (*cf.* Ionescu, 2000, p. 149). Iată întrebările la care trebuie să se răspundă în demersul de proiectare didactică:

Activitatea pedagogică	Întrebările la care răspunde activitatea pedagogică	Acţiunile care trebuie realizate de către profesor
Proiectare Activitatea pedagogică Realizare Evaluare Reglare	Ce se urmăreşte?	Precizarea obiectivelor operaţionale ale activităţii didactice.
	În ce condiţii: unde, când, în cât timp?	Analiza caracteristicilor mediului de instruire, a restricţiilor existente şi stabilirea timpului de instruire.
	În ce condiţii: cu cine, pentru cine?	Analiza resurselor psihologice ale elevilor, a nivelului intelectual şi motivaţional al acestora etc.
	Cu ce se vor realiza cele propuse?	Analiza resurselor materiale existente şi stabilirea resurselor ce pot fi confecţionate de profesor.
	Cum se va proceda?	Elaborarea strategiei de instruire, centrată pe obiectivele operaţionale.
	Cum se va şti că s-au realizat cele propuse?	Conceperea de probe de evaluare centrate pe obiectivele operaţionale.
	Întrebările la care răspunde activitatea pedagogică	Acţiunile care trebuie realizate de către profesor.
	Cum s-a procedat?	Realizarea unei retrospective critice şi autocritice a modului de derulare a activităţii didactice şi realizarea analizei metodice a secvenţelor de instruire.
	Ce rezultate s-au obţinut?	Administrarea probelor de evaluare proiectate, analizarea răspunsurilor şi a rezultatelor şi stabilirea măsurii în care au fost atinse obiectivele operaţionale.
	Ce trebuie făcut în continuare?	Imaginarea şi elaborarea unor strategii de instruire ameliorative (eventual a unor programe de recuperare, de dezvoltare etc.).

Proiectul de lecţie trebuie să descrie soluţiile optime care vor prezida situaţia de învăţare, fiind un instrument intermediar între prefigurările mintale şi concretizările faptice ale acţiunilor instructiv-educative. Un proiect eficient se caracterizează prin:

a) *adecvare* la situaţiile didactice concrete;
b) *operaţionalitate*, adică potenţialitatea de a se transfigura (descompune) în secvenţe acţionale şi operaţiuni distincte;
c) *flexibilitate* sau *adaptabilitate* la evenimente noi, permisivitate la integrarea „din mers" a unor strategii decantate în chiar cursul desfăşurării procesului;
d) *economicitate* sau parcimonie discursivă şi strategică, încât într-un cadru strategic simplu, nesofisticat să se realizeze cât mai mult din punct de vedere practic.

Proiectarea efectivă a unei lecţii se realizează ţinându-se cont de mai multe variabile, precum complexitatea conţinutului, gradul de pregătire a elevilor, natura strategiilor aplicate, tipurile de lecţii alese etc.

Proiectarea instruirii la o lecţie presupune realizarea unei concordanţe între trei „puncte-cheie" (Gagné, Briggs, 1977, p. 154):

a) obiective sau scopuri;
b) metode, materiale, mijloace şi experienţe sau exerciţii de învăţare;
c) evaluarea succesului şcolar.

Centrarea pe realizarea conexiunii dintre cele trei planuri asigură congruenţa şi unitatea funcţională a instruirii şi exclude devierile pe panta improvizaţiei şi hazardului. Această exigenţă ajută la verificarea concordanţei noţiunilor şi ideilor ce vor fi predate, în raport cu obiectivul lecţiei şi cu tipul testului sau al altor mijloace de evaluare folosite pentru a decide dacă predarea a fost satisfăcătoare. Mager a operaţionalizat cele trei exigenţe în trei întrebări cu răspunsurile subsecvente:

- *Spre ce tind?* – în lecţia prezentă (se anunţă obiectivul performativ al lecţiei, arătând ce vor putea face elevii după ce stăpânesc lecţia);
- *Cum să ajung acolo?* – cum să realizez obiectivul (prin selectarea metodelor, materialelor şi exerciţiilor care vor realiza evenimentele instrucţionale şi condiţiile învăţării adecvate pentru fiecare capacitate subordonată);
- *Cum voi şti când am ajuns?* – atingerea scopului (prin administrarea unei probe de evaluare care să ateste performanţa elevului şi momentul când au fost atinse obiectivele unei lecţii).

Prin corelarea celor trei puncte-cheie se proiectează lecţia într-un set de acţiuni realizate în mai multe etape:

a) analiza generală a lecţiei, prin consultarea programei, manualului sau a altor materiale bibliografice;
b) determinarea obiectivului general şi a obiectivelor operaţionale, prin decelarea capacităţilor umane ce pot fi identificate, măsurate, exprimate;
c) selectarea şi organizarea conţinutului învăţării în unităţi şi teme principale, care să fie convergente şi să slujească obiectivele fixate;
d) alegerea şi combinarea metodelor şi procedeelor didactice pentru situaţiile concrete, în acord cu secvenţele de conţinut, particularităţile elevilor, obiectivele lecţiei;

e) selectarea unor mijloace de învăţământ sau proiectarea unor materiale cerute de fiecare eveniment al instruirii;
f) stabilirea modalităţilor de activitate cu elevii (activitate frontală, abordare individualizată, lucrul în grupuri sau pe grupe de nivel, activitate combinată);
g) alegerea metodelor şi instrumentelor de evaluare corespunzătoare pentru a constata nivelul realizării obiectivelor propuse.

Proiectul de lecţie cuprinde o articulare ideatică, scriptică a mai multor elemente componente, ce sunt repartizate, de regulă, în două părţi: o parte *introductivă* şi una ce vizează *desfăşurarea* propriu-zisă a momentelor şi evenimentelor de parcurs ale lecţiei.

Schematic, un proiect de lecţie se prezintă după cum urmează:

PROIECT DE LECŢIE

1. Data
2. Obiectul
3. Clasa
4. Subiectul lecţiei
5. Tipul de lecţie
6. Obiectivul fundamental

Desfăşurarea lecţiei

Momentele lecţiei	**Obiectivele propuse**	**Tehnologia realizării**	**Conexiunea inversă**

Desfăşurarea propriu-zisă a lecţiei se referă la momentele de parcurs, cu precizarea reperelor temporale, a metodelor şi mijloacelor de învăţământ, a formelor de realizare a învăţării. De regulă, proiectul de lecţie trebuie centrat atât pe conţinut, cât şi pe acţiunea (comportamentul) profesorului şi a(l) elevilor. Un asemenea proiect de lecţie poate avea următoarele coloane:

Momentele lecţiei	**Conţinutul cu timpul corespunzător**	**Activitatea profesorului**	**Mijloace de învăţământ**	**Activitatea elevilor**

Nu există un model unic, absolut, pentru desfăşurarea lecţiei. În funcţie de predominanţa referinţei la obiective, conţinuturi, activităţi, locuri de desfăşurare a lecţiei (atelier, muzeu, natură), mod de organizare a elevilor (pe grupe, individual), se pot structura modele diferite de desfăşurare a activităţilor. Important este ca planul demersului anticipativ, consumat în proiectare, să se adecveze situaţiilor concrete de învăţare şi să conducă la rezultate satisfăcătoare.

4. Evaluarea eficienţei lecţiei

Încă din faza conceperii unui proiect instrucţional, profesorul se va poziţiona interogativ faţă de valoarea praxiologică a demersului său, în legătură cu pertinenţa şi eficienţa travaliului pe care îl săvârşeşte. Pentru a realiza acest lucru, el trebuie să cunoască, de la început, şi să se relaţioneze la un standard de expectanţe valorice şi criterii de reuşită.

Trebuie făcută observaţia că elementul central, de referinţă, pentru aprecierea reuşitei rămâne demersul acţional propriu-zis, lecţia ca atare, şi nu varianta sa „retorică", proiectul adiacent. Oricât de inteligent ar fi structurat proiectul, dacă el nu face să se nască realitatea anunţată, atunci nu va mai avea nici o valoare. Importante sunt coerenţa şi complementaritatea valorică dintre cele două ipostaze, şi nu fiecare element judecat separat. O altă premisă de la care ar trebui să se plece este şi aceea că o realitate bună este pregătită (condiţionată chiar) şi de un proiect de calitate.

Sintetizând mai multe reprezentări despre calitatea lecţiei, Elena Joiţa (1999, p. 198) observă următoarele atribute ale unei lecţii eficiente:

- contribuţia la sporirea şi rearticularea cunoştinţelor, la formarea deprinderilor tuturor elevilor;
- contribuţia la dezvoltarea intelectuală a elevilor;
- economia de timp realizată şi sporirea densităţii sarcinilor de învăţare;
- organizarea şi succesiunea logică a etapelor;
- adoptarea variantelor structurale, pentru activizarea elevilor;
- participarea elevilor la toate etapele lecţiei;
- afirmarea rolului profesorului de îndrumător şi coordonator al procesului didactic;
- reacţia clasei pe parcursul procesului;
- desfăşurarea şi realizarea muncii independente din clasă şi de acasă;
- dozarea şi optimizarea gradului de dificultate şi de realizare a aplicaţiilor.

Evaluarea şi autoevaluarea lecţiei constituie un moment important al activităţii didactice. Prezentăm, în continuare, principalele repere în conformitate cu care se apreciază reuşita unei lecţii (atât de profesorul realizator, cât şi de evaluatorul extern – metodician, inspector, decident etc.).

FIŞA DE EVALUARE A LECŢIEI

Data ....
Şcoala .... Profesor ....
Clasa ....
Obiectul ....
Tema lecţiei ....

Grupa	Indicatori	Obs.
0	1	2
1. Proiectarea lecţiei	1. Calitatea proiectului de lecţie.	
2. Realizarea lecţiei	2. Pregătirea condiţiilor necesare desfăşurării lecţiei. 3. Valenţe educative, formative. 4. Conţinut ştiinţific. 5. Corelaţii intra- şi interdisciplinare. 6. Caracter practic-aplicativ. 7. Alegerea şi folosirea metodelor de predare-învăţare. 8. Îmbinarea diferitelor forme de activitate. 9. Integrarea mijloacelor de învăţământ. 10. Crearea motivaţiei. Activizarea elevilor. 11. Densitatea lecţiei. Dozarea judicioasă a timpului. 12. Evaluarea formativă.	
3. Comportamentul propunătorului	13. Organizarea, îndrumarea, conducerea şi controlarea activităţii de învăţare. 14. Conduită în relaţiile cu elevii. Limbajul. Ţinuta.	
4. Autoevaluarea	15. Receptivitatea, autoanaliza şi spiritul critic.	
5. Observaţii		

I. PROIECTAREA LECŢIEI

1. Calitatea proiectului de lecţie:
   - documentarea ştiinţifică şi metodică;
   - identificarea şi explicarea corectă a obiectivelor lecţiei;
   - corelarea dintre obiective şi celelalte componente ale lecţiei;
   - corectitudinea exprimării aspectului estetic;
   - creativitatea în structura lecţiei.

II. REALIZAREA LECŢIEI

2. Pregătirea condiţiilor necesare desfăşurării lecţiei:
   - asigurarea mijloacelor de învăţământ;
   - existenţa unor condiţii igienice corespunzătoare;
   - organizarea colectivului de elevi.
3. Valenţe educative, formative:
   - contribuţia lecţiei la dezvoltarea gândirii;
   - contribuţia lecţiei la dezvoltarea limbajului;
   - contribuţia lecţiei la dezvoltarea imaginaţiei;
   - contribuţia lecţiei la dezvoltarea altor procese de cunoaştere;
   - contribuţia lecţiei la dezvoltarea autonomiei elevilor.

4. Conţinutul ştiinţific :
   - rigurozitatea conceptelor şi noţiunilor ştiinţifice care fundamentează conţinutul lecţiei ;
   - corectitudinea informaţiilor prezentate în lecţie ;
   - dozarea optimă a informaţiilor şi valorilor transmise.
5. Corelaţii inter- şi intradisciplinare :
   - stabilirea corectă a locului lecţiei în sistem ;
   - valorificarea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor prealabile implicate în învăţarea noului conţinut ;
   - sublinierea şi întărirea elementelor esenţiale şi de perspectivă, ce vor interveni în lecţiile următoare ;
   - corelaţii cu date şi fapte cunoscute de la alte discipline de învăţământ, din experienţa de viaţă a elevilor ;
   - integrarea unor informaţii nespecifice în câmpul informal.
6. Caracter practic-aplicativ :
   - conturarea unui instrument de lucru în cadrul disciplinei sau interdisciplinar ;
   - aplicarea în lecţie a cunoştinţelor dobândite ;
   - posibilitatea aplicării în alte lecţii, la aceeaşi disciplină sau la alte discipline de învăţământ, a cunoştinţelor şi priceperilor asimilate ;
   - posibilitatea aplicării noului conţinut în activităţi din afara clasei şi şcolii.
7. Alegerea şi folosirea metodelor de predare-învăţare :
   - utilizarea unor metode active, centrate pe elev ;
   - măsura în care strategia didactică folosită este corelată cu particularităţile elevilor şi colectivului ;
   - preocuparea pentru formarea deprinderilor de activitate independentă ;
   - gradul de realizare a diferenţierii şi individualizării demersului didactic ;
   - folosirea unor metode şi procedee ce realizează o accentuare a caracterului formativ al învăţării.
8. Îmbinarea diferitelor forme de activitate :
   - existenţa în lecţie a unor forme variate de activitate : frontală, individuală, pe grupe de joc didactic ;
   - dozarea ponderii diverselor forme de activitate în funcţie de obiectivitate şi tipul de lecţie ;
   - gradul de implicare directă în lecţie a fiecărui elev ;
   - conturarea unui spirit cooperant, dialogul elev-elev.
9. Integrarea mijloacelor de învăţământ :
   - utilizarea mijloacelor de învăţământ aflate în dotarea şcolii ;
   - confecţionarea unor materiale didactice necesare în lecţie, pentru activitatea demonstrativă sau individuală ;
   - estetica şi funcţionalitatea materialului didactic utilizat în lecţie ;
   - integrarea în lecţie, la momentul potrivit, a mijloacelor de învăţământ ;
   - valorificarea completă a intuirii materialului didactic.
10. Crearea motivaţiei. Activizarea elevilor :
   - modul de realizare a captării atenţiei elevilor în introducerea noului conţinut ;
   - prezentarea, pe înţelesul elevilor, a obiectivelor urmărite în lecţie ;
   - introducerea unor elemente incipiente de motivaţie intrinsecă ;
   - gradul de antrenare a elevilor în lecţie ;

- repartizarea echilibrată a sarcinilor pe fiecare elev.

11. Densitatea lecţiei. Dozarea judicioasă a timpului:
    - dozarea corespunzătoare a timpului afectat fiecărei etape a lecţiei, în funcţie de obiectivele propuse;
    - încadrarea în timp a lecţiei.
12. Evaluarea formativă:
    - măsura în care se realizează în lecţie feedbackul;
    - evaluarea tuturor obiectivelor operaţionale ale lecţiei;
    - realizarea pentru elevi a întăririlor imediate;
    - preocupări legate de notarea elevilor;
    - elemente de adaptare a acţiunii propunătorului la informaţiile obţinute prin aferenţă inversă.

III. COMPORTAMENTUL PROPUNĂTORULUI

13. Organizarea, îndrumarea, conducerea şi controlarea activităţii de învăţare:
    - crearea unei situaţii de învăţare adecvate;
    - măsura în care propunătorul reuşeşte să urmărească activitatea întregii clase;
    - formularea clară a sarcinilor de lucru şi consecvenţă în urmărirea acestora;
    - crearea unei atmosfere de lucru favorabile activităţii fiecărui elev;
    - adaptarea comportamentului la reacţiile clasei;
    - realizarea dialogului învăţător-elev, elev-învăţător, elev-elev.
14. Conduita în relaţiile cu elevii. Limbajul. Ţinuta:
    - comportament relaţional, nonregresiv;
    - adaptarea conduitei, limbajului (verbal, nonverbal) şi ţinutei la nivelul clasei;
    - perseverenţa în realizarea obiectivelor;
    - capacitatea stăpânirii de sine;
    - elemente de tact şi măiestrie pedagogică.

IV. AUTOEVALUARE

15. Receptivitatea, autoanaliza şi spiritul critic:
    - sesizarea, în autoanaliza lecţiei, a gradului de urmărire a performanţelor dorite;
    - determinarea aspectelor mai puţin realizate în lecţie, a cauzelor acestora, precum şi conturarea unor alternative didactice care să elimine nerealizările;
    - receptivitatea la observaţiile evaluatorului;
    - autoevaluarea corectă a nivelului de realizare a lecţiei.

V. OBSERVAŢII

- indicatori specifici diferitelor discipline de învăţământ, ce nu au fost cuprinşi în fişă;
- aspecte deosebite privind contextul psihopedagogic al lecţiei;
- sugestii şi recomandări.

5. Proiectarea pe unităţi de învăţare

Factorii de decizie care tutelează reforma actuală a sistemului românesc de învăţământ aduc în atenţie şi un alt mod de proiectare, cel bazat pe unităţile de învăţare (*Ghid metodologic...*, 2002 ; *Curriculum naţional...*, 1998). Aceasta constituie o ipostază a macroproiectării, care are ca referinţă conţinuturi mai vaste, reunite prin aceleaşi tipuri de obiective. Unitatea de învăţare constituie o entitate supraordonată lecţiei, cuprinzând un sistem de lecţii structurate după un sistem de referinţă corelativ, cel al obiectivelor-cadru sau al obiectivelor de referinţă.

Dacă în mod tradiţional se pleca de la conţinuturi (Ce voi preda astăzi ?), noua viziune îşi propune să dea satisfacţie altor interogaţii ce vizează obiectivele sugerate de programă, precum şi standardele de performanţă – minimale, medii, maximale, după caz (Unde trebuie să ajung ?). Centrarea pe obiective presupune şi o schimbare a dispozitivului proiectiv, de orientare spre orizontul priorităţilor didactice ale diferitelor secvenţe instrucţionale.

Proiectarea pe unităţi de învăţare prezintă următoarele caracteristici :

- constituie un cadru complementar de realizare a proiectării, neînlocuind proiectul de lecţie, putând fiinţa ca modalitate suplimentară de proiectare curriculară ce se poate adecva unor situaţii specifice de învăţare ;
- presupune o viziune asamblistă, integrativă, unitară asupra conţinuturilor care urmează să se edifice plenar în actul de predare-învăţare-evaluare ;
- reprezintă o matrice procedurală ce îngăduie într-o măsură mai mare integrarea şi corelarea unor ipostaze didactice moderne (metode, resurse, mijloace) ;
- constituie o incitare pentru profesor, implicându-l creativ în raportarea la elementele curriculare.

Redăm, în continuare, acest cadru problematic, urmând îndeaproape documentele de politică educaţională recente (*Ghid metodologic...*, 2002).

Dat fiind faptul că programele şcolare centrate pe obiective nu mai asociază conţinuturilor în mod univoc o alocare temporală şi o anumită succesiune, prescrise fără drept de apel, rolul profesorului/învăţătorului în conceperea şi organizarea activităţii în clasă devine mult mai important. Responsabilitatea sa faţă de abilităţile create elevilor sporeşte în mod categoric.

În aceste condiţii este necesar ca profesorul/învăţătorul să aibă o imagine de ansamblu bine conturată asupra întregului curriculum alocat unui an de studiu. Se consideră că identificarea unor teme majore şi organizarea conţinuturilor în jurul acestora oferă o astfel de imagine într-o manieră mult mai clară decât enumerarea unei succesiuni de lecţii. De aici, opţiunea pentru organizarea procesului de învăţământ în *unităţi de învăţare*.

O *unitate de învăţare* reprezintă o structură didactică deschisă şi flexibilă, care are următoarele caracteristici :

- determină formarea la elevi a unui comportament specific, generat prin integrarea unor obiective de referinţă ;
- este unitară din punct de vedere tematic ;
- se desfăşoară în mod sistematic şi continuu pe o perioadă de timp ;
- se finalizează prin evaluare.

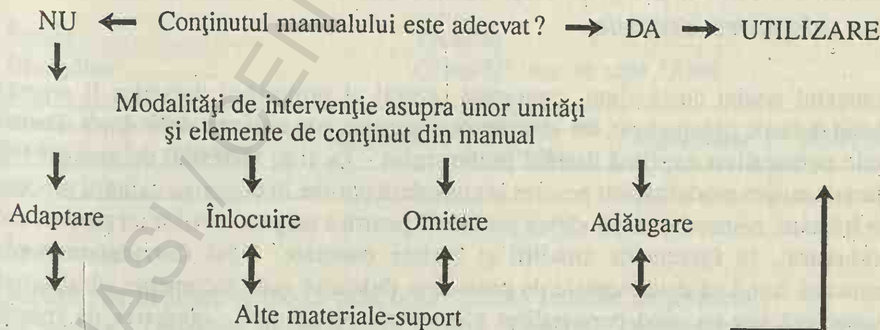
Proiectarea unităţii de învăţare începe prin parcurgerea următoarei scheme, care precizează elementele procesului didactic într-o succesiune logică, în vederea atingerii obiectivelor de referinţă. Elementele procesului sunt aceleaşi, oricare ar fi unitatea de învăţare vizată.



Identificarea unei unităţi de învăţare se face prin tema acesteia. Stabilirea temei de către profesor pe baza lecturii programei, utilizând surse diverse, este primul pas în identificarea unităţilor de învăţare în care va fi împărţită materia anului şcolar, respectiv, în organizarea unui demers didactic personalizat. Temele sunt enunţuri complexe legate de analiza scopurilor învăţării, formulări fie originale, fie preluate din lista de conţinuturi ale programei, sau din manual, formulări care reflectă, din partea profesorului, o înţelegere profundă a scopurilor activităţii sale, talent pedagogic, inspiraţie, creativitate.

În condiţiile noului curriculum, lectura programei şi a manualelor nu mai este în mod obligatoriu *liniară*. Programa trebuie parcursă în mod necesar de către toţi, dar ea, precum manualele, se pliază unei *contextualizări personale şi adaptate*. Asupra conţinuturilor programei, profesorul poate interveni prin regruparea lor sub temele unităţilor de învăţare pe care le-a stabilit.

Asupra unor unităţi sau elemente de conţinut din manual, profesorul poate interveni în diferite moduri – adaptare, înlocuire, omitere, adăugare – sau poate utiliza alte materiale-suport, conform algoritmului sugerat prin schema următoare:



Activităţile de învăţare se construiesc prin corelarea obiectivelor de referinţă la conţinuturi şi presupun orientarea către un anumit scop, redat prin tema activităţii. În proiectul unităţii de învăţare, profesorul va alătura fiecărei activităţi de învăţare acele resurse pe care le consideră necesare pentru conceperea strategiei şi realizarea demersului didactic. În momentul propunerii lor spre rezolvare elevilor, activităţile de învăţare vor fi transpuse într-o anumită *formă de comunicare* inteligibilă nivelului de vârstă.

Spre deosebire de proiectarea tradiţională centrată pe lecţie (ora de curs) – proiectarea unităţii de învăţare are următoarele calităţi şi avantaje :

- creează un mediu de învăţare coerent în care aşteptările elevilor devin clare pe termen mediu şi lung ;
- implică elevii în „proiecte de învăţare personale" pe termen mediu şi lung – rezolvare de probleme complexe, luare de decizii complexe – cu accent pe explorare şi reflecţie ;
- implică profesorul într-un „proiect didactic" pe termen mediu şi lung, cu răgaz pe ritmurile de învăţare proprii elevilor ;
- dă perspectivă lecţiilor, printr-o relaţie neliniară între ele, situându-le în secvenţe diferite ale unităţii de învăţare.

Lecţia este înţeleasă ca o *componentă operaţională* (Cum ?) pe termen scurt a unităţii de învăţare. Dacă unitatea de învăţare oferă înţelegerea procesului din perspectivă strategică, lecţia oferă înţelegerea procesului din perspectivă operativă. Proiectul unităţii de învăţare trebuie să ofere o derivare simplă a lecţiilor componente. Ca urmare, trecerea de la unitatea de învăţare – o entitate supraordonată – la o lecţie componentă trebuie să permită o „replicare" în acelaşi timp funcţională (De ce ?), structurală (Cu ce ?) şi operaţională (Cum ?) a unităţii de învăţare, la o scară temporală mai mică şi într-un mod subordonat. Acest mod de tratare orientat către scopuri precise caracterizează organizarea atât a unităţii de învăţare, cât şi a lecţiei.

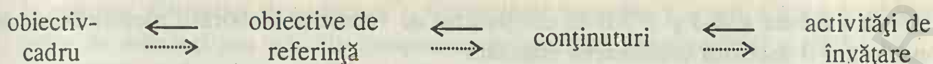
În conformitate cu noile reglementări (cf. Ghid metodologic..., 2002*), proiectarea demersului didactic presupune mai multe operaţii :*

a) lectura atentă a programei şi contextualizarea sau adaptarea acesteia ;
b) realizarea planificării calendaristice, la nivel de an sau semestru şcolar ;
c) proiectarea secvenţială (pe unităţi de învăţare).

a) *Lectura atentă a programei şi contextualizarea sau adaptarea acesteia*

În contextul noului curriculum, conceptul central al proiectării didactice îl reprezintă demersul didactic personalizat, iar instrumentul acestuia este *unitatea de învăţare*. Demersul didactic personalizat exprimă dreptul profesorului – ca şi al autorului de manual – de a lua decizii asupra modalităţilor pe care le consideră optime în creşterea calităţii procesului de învăţământ, respectiv, răspunderea personală pentru a asigura elevilor un parcurs şcolar individualizat, în funcţie de condiţii şi cerinţe concrete. Noul *Curriculum naţional* accentuează faptul că documentele de proiectare didactică sunt documente administrative care asociază într-un mod personalizat elementele programei – obiective de referinţă, conţinuturi, activităţi de învăţare – cu alocarea de resurse (de timp şi materiale) considerată optimă de către profesor pe parcursul unui an şcolar.

În acest sens, programa şcolară – element referenţial în realizarea proiectării didactice – nu este privită ca „tabla de materii" a manualului sau ca un element de îngrădire pentru profesor. Ea reprezintă un document reglator în sensul că stabileşte obiective, adică ţintele ce urmează a fi atinse prin intermediul activităţii didactice. Programa se citeşte „pe orizontală", în următoarea succesiune :



În programa şcolară, fiecărui *obiectiv-cadru* îi sunt asociate *obiective de referinţă*. Atingerea obiectivelor de referinţă se realizează cu ajutorul *conţinuturilor*, care se regăsesc în ultima parte a programei. Învăţătorul/profesorul poate opta pentru folosirea *activităţilor de învăţare* recomandate prin programă sau poate propune alte activităţi adecvate condiţiilor concrete din clasă (exemplele din programă au caracter orientativ, de sugestii, şi nu implică obligativitatea utilizării numai a acestora în procesul didactic).

b) *Realizarea planificării calendaristice, la nivel de an sau semestru şcolar*

În contextul noului curriculum, planificarea calendaristică este un document administrativ care asociază într-un mod personalizat elemente ale programei (obiective de referinţă şi conţinuturi) cu alocarea de timp considerată optimă de către profesor pe parcursul unui an şcolar. Pentru clasele I-IX se recomandă parcurgerea următoarelor etape:

1. Realizarea asocierilor dintre obiectivele de referinţă şi conţinuturi.
2. Împărţirea în unităţi de învăţare.
3. Stabilirea succesiunii de parcurgere a unităţilor de învăţare.
4. Alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare unitate de învăţare, în concordanţă cu obiectivele de referinţă şi conţinuturile vizate.

Planificările pot fi întocmite pornind de la următoarea rubricaţie:

Planificarea calendaristică orientativă

Şcoala...................... Profesor......................................
Disciplina .... Clasa/Nr. ore pe săpt./Anul..............

Unitatea de învăţare	**Obiective de referinţă**	**Conţinuturi**	**Număr de ore alocate**	**Săptămâna**	**Observaţii**

În acest tabel:

- unităţile de învăţare se indică prin titluri (teme) stabilite de profesor;
- în rubrica „Obiective de referinţă" se trec numerele obiectivelor de referinţă din programa şcolară;
- conţinuturile selectate sunt cele extrase din lista de conţinuturi ale programei;
- numărul de ore alocate este stabilit de profesor în funcţie de experienţa acestuia şi de nivelul de achiziţii al elevilor clasei.

O planificare anuală corect întocmită trebuie să acopere *integral* programa şcolară la nivel de *obiective de referinţă* şi *conţinuturi*.

Pentru clasele a X-a şi a XII-a, din punctul de vedere al elaborării planificărilor, se consideră a fi necesară următoarea etapizare:

1. Organizarea competenţelor specifice şi a conţinuturilor în unităţi de învăţare;
2. Stabilirea succesiunii de parcurgere a unităţilor de învăţare în raport cu acele competenţe specifice care le sunt asociate prin programă;
3. Alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare unitate de învăţare, în concordanţă cu acele competenţe specifice vizate.

Planificările pot fi întocmite pornind de la următoarea rubricaţie:

Planificarea calendaristică orientativă

Şcoala .... Profesor.......................................
Disciplina .... Clasa/Nr. ore pe săpt./Anul..................

Unitatea de învăţare	Competenţe specifice vizate	Conţinuturi	Număr de ore alocate	Săptămâna	Observaţii

Întregul cuprins al planificării are *valoare orientativă*, eventualele modificări determinate de aplicarea efectivă la clasă putând fi consemnate în rubrica „Observaţii".

c) *Proiectarea secvenţială (pe unităţi de învăţare)*

Elementul generator al planificării calendaristice este unitatea de învăţare. Aceasta reprezintă o structură de conţinut grupată în funcţie de finalităţile urmărite la nivelul procesului didactic propriu-zis.

Proiectul unei unităţi de învăţare poate fi întocmit pornind de la următoarea rubricaţie:

Şcoala .... Profesor.......................................
Disciplina .... Clasa/Nr. ore pe săpt./Anul..................

Proiectul unităţii de învăţare

Unitatea de învăţare........... Nr. ore alocate...................................

Conţinuturi (detalieri)	Obiective de referinţă/ Competenţe specifice	Activităţi de învăţare	Resurse	Evaluare

Pentru acest tabel:

- în rubrica referitoare la „Conţinuturi" apar inclusiv detalieri de conţinut necesare în explicitarea anumitor parcursuri, respectiv în cuplarea lor la baza proprie de cunoaştere a elevilor;

- în rubrica „Obiective de referinţă"/„Competenţe specifice" se trec numerele obiectivelor de referinţă sau cele ale competenţelor specifice din programa şcolară ;
- *activităţile de învăţare* pot fi cele din programa şcolară, completate, modificate sau chiar înlocuite de altele, pe care învăţătorul/profesorul le consideră adecvate pentru atingerea obiectivelor propuse ;
- rubrica „Resurse" cuprinde specificări de timp, de loc, forme de organizare a clasei etc. ;
- în rubrica „Evaluare" se menţionează instrumentele aplicate la clasă.

Totodată, finalul fiecărei unităţi de învăţare presupune evaluare sumativă.

Deşi denumirea şi alocarea de timp pentru unităţile de învăţare se stabilesc prin planificare, este recomandabil ca proiectele unităţilor de învăţare să se completeze ritmic pe parcursul unui an şcolar, având în avans un interval de timp optim pentru ca acestea să reflecte cât mai bine realitatea.

În completarea rubricaţiei, se urmăreşte corelarea elementelor celor cinci coloane. Practic, pe baza indicaţiilor din planificare (obiective de referinţă şi conţinuturi) se fac detalierile pe orizontală, ordonând activităţile în succesiunea derulării, raportându-le la câte un obiectiv de referinţă şi specificând resursele necesare bunei desfăşurări a procesului didactic.

Conceptul de unitate de învăţare are *rolul* să materializeze conceptul de *demers didactic personalizat*, flexibilizând *proiectarea didactică* şi definind în acest sens pentru *practica didactică* premise mai bine fundamentate din punct de vedere pedagogic.

În proiectarea unei unităţi de învăţare se vor avea în vedere următoarele aspecte :

Identificarea setului de cunoştinţe necesar abordării noului conţinut prin :

- precizarea noţiunilor de bază şi a comportamentelor operatorii necesare pentru înţelegerea şi prelucrarea noului conţinut (achiziţii anterioare) ;
- probă de evaluare iniţială.

Prezentarea unei situaţii-problemă desprinse din viaţa reală care :

- oferă elevului pretextul-problemă motivant şi anunţă obiectivele instruirii ;
- rezolvarea situaţiei-problemă va fi posibilă după parcurgerea demersului de instruire pentru dobândirea competenţelor specifice.

Activităţi de învăţare pregătitoare pentru :

- abordarea într-o manieră deschisă, prin descoperire, a unor exemple din viaţa reală ;
- valorificarea achiziţiilor dobândite anterior ;
- compatibilizarea noilor cunoştinţe cu experienţa anterioară a elevului într-o formă accesibilă cu realizarea unor legături interdisciplinare.

Introducerea suportului noţional pentru :

- observarea, explorarea sistemelor, proceselor, fenomenelor ;
- identificarea exemplelor semnificative care să constituie puncte de referinţă în abordarea noţiunilor ;
- esenţializarea şi prezentarea într-un limbaj simplu şi clar.

Modelare prin :

- alegerea de module care permit rezolvarea situaţiei-problemă prezentate iniţial ;
- aplicaţii relevante pentru modelarea unui demers de analiză a ipotezei ;

- descoperirea şi sistematizarea informaţiilor în scopul rezolvării problemei ;
- interpretarea rezultatelor şi stabilirea concluziilor ;
- demers dirijat/semidirijat : cu activitate organizată pe grupe sau individual şi sarcini precise, punctuale.

Exersare direcţionată prin :

- alegerea sarcinilor care să răspundă necesităţilor de formare a competenţelor specifice ;
- aplicaţii ordonate progresiv, cu scop de antrenament şi care conduc la elaborarea unor strategii de rezolvare a problemelor şi situaţiilor-problemă ;
- elaborarea şi aplicarea unor probe de evaluare formative/curente.

Probleme cu rol de aprofundare şi cu caracter generalizator pentru :

- organizarea de activităţi diferenţiate pentru valorificarea diferitelor stiluri de învăţare şi a diferenţelor individuale, fără a depăşi programa ;
- elaborarea şi aplicarea unor probe de evaluare sumativă.

Capitolul 18

Relaţionare şi comunicare didactică

Specificul relaţiei profesor-elev • Comunicare şi informare didactică • Educaţia ca practică semnificantă • Discursul didactic – între demonstrare şi argumentare • Canale ale comunicării didactice. Implicaţii psihopedagogice • Statutul tăcerii în comunicarea didactică

1. Specificul relaţiei profesor-elev

Relaţia profesor-elev reprezintă modalitatea principală de mediere didactică, de ipostaziere a acesteia într-o variantă umană, subiectivă. Dincolo de conţinuturile concrete care se transmit, în activitatea didactică va fi important foarte mult tipul de interacţiune care se va statornici între clasa de elevi şi profesor, precum şi atitudinea acestuia în a se relaţiona la grup şi la fiecare elev în parte.

Relaţia profesorului cu elevii reprezintă o construcţie reciprocă, dinamică, ce se repliază permanent în funcţie de circumstanţe şi scopuri educative. Ea este rezultatul unei „opere" comune ce se definitivează în timp, prin implicarea ambelor părţi.

Relaţia cu elevii nu trebuie să se reducă doar la un aspect formal, administrativ, fiind reglementată de coduri deontologice sau normative instituţionale; aceasta se va adecva şi personaliza neîncetat, se va dimensiona şi relativiza la specificul grupului şcolar sau la membrii acestuia.

Desigur, în realitate, raportul invocat este oarecum dezechilibrat, asimetric din raţiuni obiective (diferenţa de vârstă, de cumul experienţial, de statut social, de capital cultural etc.). Diferenţele există în mod evident, dar ele nu trebuie să devină motiv de depreciere a elevilor, de infatuare, de impunere a propriei persoane, de exercitare a autoritarismului. Este indicat ca aceste valenţe ale profesorului să fie supravegheate, camuflate, autocenzurate. Autoritatea, care este o dimensiune pozitivă în educaţie, nu se impune, ci se câştigă, este atribuită de către partenerii actului formativ. Autoritatea liber atribuită potenţează, de bună seamă, calitatea actului educativ.

Plecând de la locul profesorului în conducerea şi dirijarea proceselor educative, de la gradul său de implicare în aceste procese, se pot deduce trei tipuri de relaţii profesor-elev: relaţii de tip democratic, relaţii de tip *laisser-faire* şi relaţii de tip autocratic.

a) *Relaţia de tip democratic.* Această situaţie relaţională privilegiază cooperarea dintre profesor şi elev, acesta din urmă fiind înţeles ca o persoană autonomă, demnă,

responsabilă faţă de propriul demers de formare. Elevul nu mai este identificat cu un obiect pasiv, asupra căruia se acţionează, ci devine un actor care se implică activ în alegerea şi adecvarea în/la actul de instruire. Elevului i se acordă un anumit credit, în acord cu gradul său de maturizare intelectuală şi spirituală, preluând secvenţial din atributele „clasice" ale profesorului. Profesorul va crea multiple situaţii de implicare a elevilor, va antrena efectiv elevii în procesul de desluşire a adevărurilor, se va lăsa interpelat, interogat de elevi. Comunicarea pe direcţia elevi-profesor se va intensifica; se va cultiva ideea că şi profesorul are de învăţat de la elevi, că aceştia devin coresponsabili de calitatea procesului instructiv-educativ. Acest tip de relaţie actualizează un raport optim dintre directivitate şi libertate. Profesorul nu se retrage din activitate, nu-şi diminuează prerogativele, el e mereu prezent, dar este ajutat, complementat de elevi.

b) *Relaţia de tip* laisser-faire. În acest caz, domină interesele şi dorinţele elevilor, profesorul subordonându-se maximal în favoarea acestor determinări. Se pleacă de la premisa că se manifestă în mod natural la copil tendinţa de a se dezvolta spre bine, fără nici o dirijare sau imixtiune din afară. Orice ingerinţă exterioară este considerată aprioric negativă şi este blamată. Iniţiativa învăţării revine aproape exclusiv elevului. De aceea, elevii trebuie să fie lăsaţi să-şi desfăşoare activitatea după bunul lor plac. Activitatea profesorului se va restrânge, acesta fiinţând ca un simplu supraveghetor şi însoţitor al iniţiativelor elevilor. Se ajunge astfel la o fetişizare a raportului profesor-elev, la o disimetrie exagerată în favoarea elevului.

c) *Relaţia de tip autocratic.* În această situaţie, profesorul este actantul principal, aproape exclusiv, al relaţiei didactice. Raportul este viciat prin unidirecţionalitatea lui: doar profesorul comunică, de la el emerg ideile, părerile, valorizările; lui îi revine iniţiativa comunicării, el are întotdeauna dreptate (*magister dixit*). Elevul este privit ca obiect inert, ca fiinţă imperfectă care are nevoie, la tot pasul, de prezenţa şi tutela celui matur. Întreg travaliul didactic este denaturat: educaţia devine un proces de memorare mecanică, de ascultare şi receptare pasivă, o strategie de formare a conformismului. Obedienţa devine ţel şi criteriu al reuşitei şcolare. Sunt blamate exprimarea liberă, cercetarea independentă, afirmarea plenară a personalităţii. Bazându-şi toată activitatea pe impunerea unei autorităţi forţate, uneori construite, aceasta degenerează într-o formă de autoritarism, malefică oricărui parcurs de formare.

O capacitate deosebită, necesară în articularea unui raport optim al profesorului cu elevii săi, o reprezintă empatia. Empatia didactică reprezintă acea capacitate a profesorului de a se transpune în „fiinţa" elevilor săi, de a intui procesualitatea cognitivă şi afectivă a celor cu care interacţionează, de a vibra şi retrăi la modul afectiv stări, gânduri, proiecte. Capacitatea invocată presupune un anumit grad de identificare psihologică cu universul existenţial al elevului simultan cu păstrarea unei distanţe mulţumitoare astfel încât să îngăduie o reflectare şi răspunsuri eficiente, raţionale, convenabile situaţional şi pragmatic în ce priveşte problemele ivite. „Transpoziţia" este benefică atât timp cât nu generează confuzii sau relativizări pernicioase (milă, paseism) sau alterări ale soluţiilor la diferitele situaţii pe care este obligat să le rezolve.

2. Comunicare şi informare didactică

Comunicarea pedagogică reprezintă un transfer complex, multifazial şi prin mai multe canale ale informaţiilor între două entităţi (indivizi sau grupuri) ce-şi asumă simultan sau succesiv rolurile de emiţători şi receptori, semnificând conţinuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ. Comunicarea pedagogică presupune o interacţiune de tip feedback, privind atât informaţiile explicite, cât şi cele adiacente (intenţionate sau formate chiar în cursul comunicării).

Noţiunea de comunicare implică o anumită reciprocitate, fiind mai generală şi mai completă decât informarea, pe când aceasta din urmă nu este decât o varietate sau o latură a comunicării. Comunicarea presupune o procesualitate circulară, care se înscrie într-o anumită temporalitate de care ţine cont şi care, la rândul ei, o modelează. De altfel, timpul pare să fie un element relevant, cu un puternic caracter informativ în anumite contexte discursive (Carmen, 1984). Temporalitatea se poate converti într-un agent semiotic suplimentar pentru profesorul care stăpâneşte arta prefacerilor prin limbaj ale coordonatelor trecut – prezent – viitor. Temporalitatea discursului este altceva decât timpul obiectiv. Dacă timpul cronologic este unul singur şi nu poate fi alterat, cel discursiv se metamorfozează în „timpi" precum timpul subiectiv, timpul ficţional, timpul personajelor, situaţiilor şi faptelor invocate, timpul de enunţat şi timpul enunţului, care pot stabili relaţii de anterioritate, simultaneitate sau posterioritate, sugerând şi accentuând elemente cognitive şi configuraţii ideatice prin diverse construcţii sintactice şi/sau combinaţii lexicale. Discursul actual nu prezintă niciodată un univers complet, ci doar un fragment care se îmbogăţeşte pe parcurs. Pe măsura derulării timpului, se vor profila şi alte „semne" care vor circumscrie progresiv semnificaţii din ce în ce mai ample şi mai complete.

Pornind de la definiţii diverse asupra comunicării didactice, Luminiţa Iacob (1994, p. 238) realizează o serie de sublinieri ce se dovedesc deosebit de utile în acest context:

a) astăzi, actul comunicării este văzut ca o unitate a informaţiei cu dimensiunea relaţională, aceasta din urmă fiind purtătoare de semnificaţii, contextualizând informaţia; de pildă, o informaţie verbală imperativă (*vino!*, *citeşte!*, *spune!* etc.), în funcţie de situaţie şi de relaţia dintre actorii comunicării, poate fi: poruncă, provocare, îndemn, sugestie, ordin, sfat, rugăminte, renunţare etc.;

b) perspectiva telegrafică asupra comunicării este înlocuită de modelul interactiv, care analizează actul comunicativ ca o relaţie de schimb între parteneri care au fiecare, simultan, un statut dublu – emiţător şi receptor; ca urmare, atribuirea mai veche a rolului de emiţător profesorului şi a celui de receptor elevilor devine discutabilă;

c) analiza exclusivă a informaţiilor codificate prin cuvânt şi, implicit, concentrarea pe mesajele verbale pierd tot mai mult teren în faţa cercetării diversităţii codurilor utilizate (cuvânt, sunet, gest, imagine, cinetică, proximitate etc.) şi a acceptării multicanalităţii comunicării (vizual, auditiv, tactil, olfactiv etc.); în ansamblul său, comportamentul interlocutorului are valoare comunicativă;

d) comunicarea, ca formă de interacţiune, presupune câştigarea şi activarea competenţei comunicative, care este deopotrivă aptitudinală şi dobândită; absenţa acesteia sau prezenţa ei defectuoasă explică eşecul sau dificultăţile pe care profesorii, unii dintre ei foarte bine pregătiţi ştiinţific, le au în activitatea curentă; a fi profesor înseamnă nu numai a poseda cunoştinţe de specialitate, dar şi capacitatea de a le transpune şi traduce didactic, adică posibilitatea de a şti *ce*, *cât*, *cum*, *când*, *în ce fel*, *cu ce*, *cui* etc. oferi.

Comunicarea este un circuit care se autoedifică şi autoreglează permanent, pe când informarea ţine mai mult de reguli statornicite *a priori*. În cazul unui proces de comunicare, interlocutorii „creează şi inventează nu numai conţinuturi, dar şi procese, reguli, procedee şi modalităţi ale schimbului lor" (Ardoine, 1988, p. 62). Inteligenţa consumată în comunicare este mai ales de ordin *strategic*, pe când cea subordonată informării este mai curând de ordin *logic* (Ardoine, 1988, p. 62).

Conform analizelor întreprinse de unii teoreticieni, comunicarea poate fi ierarhică şi reciprocă. Cea ierarhică se caracterizează prin faptul că interlocutorii ocupă poziţii diferite, unul este superior, emiţând mai mult, altul inferior, recepţionând cu precădere mesaje; interlocutorul cu poziţia superioară are cel mai des iniţiativa mesajului, iar mesajul este codat, previzibil şi de tip prescriptiv. Comunicarea reciprocă, dimpotrivă, este cea în care partenerii nu ocupă nici unul o poziţie privilegiată, deoarece iniţiativa mesajului aparţine fiecăruia în egală măsură, iar mesajul este mai puţin previzibil, mai informativ, fiindcă procesul ca atare este mai deschis perfecţionărilor (Berger, 1988, pp. 77-79). Comunicarea didactică implică ambele strategii, predominanţa uneia într-un anumit context fiind justificată de obiectivele vizate, conţinutul transmis, metodele şi mijloacele didactice desfăşurate. În timp ce profesorul emite, locutorul-elev îşi construieşte, pe baza elementelor informaţionale remise, mesajul său, care, în parte, va fi returnat (explicit sau prin transparenţa mimicii, gesturilor etc.) profesorului. La limită, acesta face două acţiuni, aparent contradictorii : vorbeşte şi îşi ascultă elevii în acelaşi timp. De aceea, comunicarea didactică va căpăta un aspect improbabil, deoarece strategia comunicaţională poate fi, în orice moment, resemnificată.

În mod concret, educaţia se realizează prin intervenţii ale celor maturi, preponderent prin comunicare, în mentalitatea şi comportamentul personalităţii celor ce sunt educaţi. Conceptul de *intervenţie educativă*, introdus de logicianul ieşean Constantin Sălăvăstru, pare a fi deosebit de oportun în contextul analizei de faţă. Intervenţia educativă vizează „orice act uman prin intermediul căruia se realizează o anumită influenţă asupra unui individ, influenţă capabilă să determine o anumită reacţie a acestuia, o anumită modificare a personalităţii sale. Aceste modificări pot afecta toate dimensiunile personalităţii : intelectivă, afectivă, atitudinală, comportamentală, acţională şi ele constituie adevărate «mărci» ale oricărei acţiuni umane ce se doreşte a fi categorisită drept formă de intervenţie educativă" (Sălăvăstru, 1995, p. 40). Intervenţia educativă presupune producerea unei relaţii de comunicare prin intermediul limbajului natural, al limbajului artificial sau al celui gestual. Limbajul educaţional constituie un mijloc de realizare a unei intervenţii educative. Autorul menţionat distinge trei tipuri fundamentale de intervenţie educativă : a) intervenţii educative prin sine sau autointervenţii (în care purtătorul intervenţiei se concretizează în procese, stări, trăiri intrinseci personalităţii receptorului, iar intervenţia se declanşează ca urmare a impactului acestor stări) ; b) intervenţii educative prin altul (cazul clasic al relaţiei de educaţie, în care receptorul suferă influenţa unei alte persoane sau „realităţi personalizate") ; c) intervenţii educative prin „mentalităţi comunitare" (în care purtătorul intervenţiei se concretizează în valori ale grupurilor, iar relaţia receptorului cu astfel de valori declanşează o intervenţie educativă) (Sălăvăstru, 1995, p. 17). Dacă e să ne gândim la o preeminenţă sau la o anterioritate în timp a intervenţiilor educative, probabil că acestea se pot evidenţia variabil, de la caz la caz, în funcţie de o multitudine de parametri.

Departe de a fi un fenomen linear, omogen şi mecanic, comunicarea se prezintă ca un proces dinamic, în cursul căruia unele strategii se înlocuiesc cu altele, conducându-i pe interlocutori la „deplasarea" unuia spre celălalt. În cazuri bine determinate, se admit chiar şi schimburile de statut comunicaţional. Chiar şi atunci când comunicarea pare

unidirecţională, de la profesor la elev – de pildă –, ea nu este univocă întrucât, simultan cu fluxul informaţional principal, va lua naştere un flux adiacent, important prin funcţionalitate şi consecinţe, cel al feedbackurilor care reglează comunicarea. Această retroacţiune este atât de importantă încât, uneori, dacă nu se ţine cont de ea, întregul releu informaţional se poate bloca. Dacă profesorul nu decriptează la timp reacţiile elevilor săi şi nu-şi reglează la timp conduita comunicaţională, întreaga activitate educaţională poate fi compromisă. Orice comunicare realizează un circuit închis, iar ca să se deschidă, comunicarea trebuie să fie bilaterală. De altfel, expresia „comunicare unilaterală" este un nonsens. Actul informativ poate fi unilateral (de la un radioreceptor, de exemplu), dar comunicarea – niciodată. Profesorul nu informează, ci comunică. Informaţiile sale variază ca amplitudine şi profunzime în funcţie de informaţiile primite de la elevi, care dau seamă de ceea ce aşteaptă ei sau sunt în stare să întâmpine. Profesorul este un rezonator, ca şi elevul, de altfel.

Aşadar, comunicarea didactică înglobează şi acele fluxuri informaţionale, intenţionate sau nu, verbale ori nonverbale, profilând un univers de discurs pluridirecţional, multicanal şi polisemantic.

3. Educaţia ca practică semnificantă

În comunicarea didactică, informaţia se decelează, ca şi în alte situaţii de comunicare, prin intermediul semnelor. Atât constructele limbajului verbal, cât şi artificiile paraverbale sau nonverbale pot fi considerate nişte semne care poartă sau generează numeroase semnificaţii.

Ipoteza noastră constă în faptul că discursul didactic poate fi analizat ca o structură de semne, de constructe, de entităţi care pot sta în locul unor realităţi, trimit la anumite realităţi sau se autoprezintă. Semioza didactică ar desemna procesul de comunicare didactică în calitate de practică semnificantă. Termenul este introdus de Umberto Eco, atunci când operează diferenţierea dintre semioză şi semiotică : „Semioza este fenomenul-obiect, în timp ce semiotica este ştiinţa care studiază obiectul" (Eco, 1982, p. 77).

Orice semn este un înlocuitor al unei realităţi sau al unui gând şi întreţine relaţii semice pe axele sintagmatice şi paradigmatice ale desfăşurării câmpului semiotic. Semnul presupune o conştiinţă interpretatoare, deoarece „ceva este semn doar pentru că este interpretat ca semn de către un interpret oarecare" (Morris, 1971, p. 20).

Postularea unei informaţii sau stări presupune o exteriorizare prin intermediul semnelor. Însăşi gândirea, mai mult sau mai puţin abstractă, nu poate funcţiona în afara unor suporturi materiale ale căror expresii se mulează în raport cu gândurile purtate. „Singura gândire care poate fi recunoscută este gândirea în semne... Din teza că orice gândire este un semn rezultă că fiecare gând trebuie să se adreseze altuia, trebuie să determine un altul, căci aceasta este esenţa unui semn" (Peirce, 1990, p. 61). „Gândul" supraordonat este tot un semn, iar încercarea de a-l semnifica trimite către un alt semn... şi aşa *ad infinitum*. Odată ce generatorul semiotic a fost pornit, greu se mai poate opri. Semioza devine „nelimitată". Mişcarea lanţului de semne, produsă de protagonişti, antrenează deplasări continue de semnificaţii, circularităţi redundante, tribulaţii nedorite sau tăceri inoportune, ce pun în pericol buna înţelegere – raţiunea existenţei acestui câmp semiotic. De aceea, se impune cu necesitate intervenţia unui regulator al generatorului semiotic pe care noi îl vedem în profesor şi în capacitatea lui de a pune în ordine şi a stăpâni un mecanism fără de care nimic nu mai este inteligibil.

Dacă sub aspectul controlului acestui mecanism, profesorului îi revine rolul conducător, din punct de vedere procesual nu se mai poate justifica poziţia predominantă a profesorului faţă de elevii săi. Didactica modernă, care acreditează teze precum „fiecare învaţă de la fiecare" sau „nu se mai ştie cine dă şi cine primeşte", vine să detroneze ierarhiile de roluri clădite pe vechi canoane sau observaţii de suprafaţă, care, aplicate în plan real, ar avea efecte minime sau nule.

Mesajul educaţional nu preexistă în totalitate actului enunţării. El se structurează, în parte, în chiar actul transmiterii lui. Desigur că, din perspectiva profesorului, mesajul este cunoscut. Orice profesor îşi va prefigura mental conţinutul şi forma discursului. Dar noi trebuie să definim mesajul ţinând cont de toate variabilele implicate în proces. Mesajul nu este numai ceea ce se emite, ci şi ceea ce se recepţionează. El nu există până la un moment dat decât ca pură potenţialitate, pe care o instanţă hermeneutică o actualizează atribuindu-i semnificaţii determinate. „Chiar afirmaţia cea mai literală – subliniază un analist al limbajului – are o dimensiune hermeneutică. Ea trebuie decodată. Înseamnă ceva mai mult, mai puţin sau ceva diferit de ceea ce afirmă. Numai tautologiile pure sunt coextensive cu reformularea lor." (Steiner, 1983, p. 345) Fiinţând precum ceva care trebuie să se împlinească, mesajul este o aşteptare, o aspiraţie, ceva încă nestructurat. Cu atât mai mult cu cât didactica actuală pune un accent deosebit pe structurile cognitiv-operatorii achiziţionate de elevi. Şi sub aspect comprehensiv, dobândirea atributului competenţei este un rezultat care se înfăptuieşte „pe cont propriu". Semnele remise receptorului predispun spre un atare demers hermeneutic. Sensul însuşi evocă o lipsă ce se cere a fi înlocuită cu ceva. „Semnul este dintr-odată marcare şi lipsă, în mod originar dublu." (Ducrot, Todorov, p. 133) El trezeşte un evantai de solicitări. Partea semnului care poate deveni sensibilă se numeşte – de la Saussure încoace – *semnificant*, partea absentă *semnificat*, iar relaţia care le întreţine conturează *semnificaţia*. Oricum, semnificaţia se structurează şi pornind de la ceva care nu este încă. Din perspectiva profesorului, mesajul este – în termeni lingvistici – o *competenţă* ; din perspectiva elevului, el este o *performanţă*.

Astfel, am putea aprecia că semnificaţiile mesajelor didactice nu se transmit, ci „se fac" la fiecare pol în parte, în funcţie de o serie de parametri contextuali, preexistenţi sau structuraţi în actul enunţării. Aceste semnificaţii nu numai că sunt generate în funcţie de semnificaţiile preexistente, dar ele însele se constituie în contexte enunţiative cu rol moderator pentru semnificaţiile ce se vor sedimenta mai târziu.

Actualizarea sensurilor în discursul didactic este un prilej de afirmare a creativităţii şi personalităţii elevilor. Fiind coparticipanţi la „definitivarea" semnelor, ei îşi vor dezvolta disponibilităţile receptive şi capacităţile de cunoaştere. Semnificaţiile vor fi date de cunoaşterea socialmente determinată cu privire la uzajul semnelor (raportul context-semn), iar „multitudinea referenţilor posibili se va explica prin multitudinea formelor de cunoaştere cu privire la uzajul semnelor... Alegerea referentului actual depinde de forma (formele) de cunoaştere actualizată(-te), activată(-te) în cursul recepţiei de către receptori, într-un mod sau altul" (Kalmán, 1983). Putem spune că orice semnificaţie este contextuală şi, la rândul ei, are puterea de a contextualiza. Profesorul va proiecta o anumită semnificaţie, dar va pregăti (sau va ţine cont), totodată, şi (de) contextul care va facilita naşterea semnificaţiei intenţionate de el. De altfel, orice asimilare a unei idei presupune o angajare intertextuală, din punct de vedere interpretativ, întrucât nici o cunoştinţă nu apare pe un teren gol, ci se inserează într-un tot organic precedent sau coprezent.

Semnificaţia nu ţine numai de enunţ, ci şi de *enunţare*. Iar aceasta antrenează un evantai mai larg de coordonate generatoare de sensuri. Important nu este numai ceea ce

spune profesorul, ci şi modul cum spune. „Enunţarea – scrie Roland Barthes (1987, p. 351) – expunând locul şi energia subiectului, sau chiar lipsa acestuia (ceea ce nu înseamnă absenţa sa), ţinteşte însuşi realul limbajului, ea recunoaşte că limbajul este un imens halou de implicaţii, efecte, ecouri, drumuri drepte şi ocolite, întortocheate, ea decide să dea glas unui subiect, deopotrivă insistent şi ireperabil, necunoscut şi totuşi recunoscut cu o familiaritate neliniştitoare, cuvintele nu mai sunt, în mod iluzoriu, înţelese ca simple instrumente, ci lansate asemeni unor proiectile, explozii, vibraţii, maşinării, o imensă savoare". De aici şi pluralitatea semnificaţiilor decelate prin interpretare şi chiar relativa „încâlceală" sau acel „blocaj" al comunicării, atunci când profesorul nu mai ţine sub control „zgomotul" determinat de „freamătul" supradimensionat al sensului.

Schimbul de idei sau sentimente antrenează întregul orizont discursiv, precum şi întreaga personalitate a protagoniştilor. Se reactualizează, se remaniază ori se ocultează cunoştinţe, idei, sentimente. Unele seturi informaţionale participă stimulativ la restructurările ideatice (retenţie pozitivă), altele în chip reductiv (retenţie negativă). În altă ordine de idei, reacţia celui cu care dialogăm este nu numai în funcţie de ceea ce preconizăm sau aşteptăm de la el, ci şi de semnificaţiile pe care preopinentul nostru le ataşează gestului pe care îl facem sau nu.

Semioza pedagogică se întemeiază pe o competiţie a interpretărilor, iar semnificaţiile nu sunt decât „sedimente" ale unei „înfruntări" privind producerea sensurilor. În aceste circumstanţe, profesorul îşi asumă un dublu rol: de „interlocutor egal", care „coboară" la nivelul de înţelegere al elevului, dar şi de observator, conducător şi reglator al orizontului discursiv, în cazul apariţiei unor disfuncţiuni în „negocierea" sensurilor. Profesorul trebuie să ţină întodeauna cont de posibilităţile aprehensive ale elevilor şi să pregătească acel cadru discursiv de inserţie sau de naştere a noilor semnificaţii. „Dacă cultura profesorului trebuie să devină o parte a conştiinţei copilului, atunci cultura copilului ar trebui mai întâi să devină o parte a conştiinţei profesorului. Aceasta ar însemna că profesorul trebuie să fie capabil să înţeleagă dialectul copilului, mai degrabă decât să încerce în mod deliberat să-l schimbe... Trebuie să distingem între principiile şi operaţiile pe care profesorii le transmit şi le dezvoltă la copii şi contextele pe care profesorii le creează pentru a putea face acest lucru posibil" (Bernstein, 1978, p. 116).

Decantarea unei semnificaţii pune în joc – conform semioticianului Ch. Morris – trei planuri ale relaţionărilor semice: sintactica (relaţia semn-semn), semantica (relaţia semn-referent) şi pragmatica (relaţia semn-utilizator) (1971, pp. 426-429).

Un gest-semn al profesorului îşi declină semnificaţia prin intrarea lui într-o reţea de semne anterioare sau coprezente. Oricum, legăturile sintactice constituie premise ale descifrării sensurilor, iar acest proces este susţinut de prezenţa unor norme de recunoaştere convenite – mai mult sau mai puţin tacit – între parteneri. Uneori, construcţiile sintactice (felul de a spune ceva, de a pleda, de a admonesta) pot ele însele secreta un mesaj adiacent (care se adaugă mesajului principal, format la nivel semantic), cunoscându-se faptul că unele mesaje pot fi transmise *prin* fraze, dar nu se află *în* fraze.

Planul semantic asigură formarea semnificaţiilor în gradul cel mai înalt, deoarece atât emiţătorul-profesor, cât şi receptorul-elev ataşează fiecărui semn realitatea la care acesta trimite sau pe care o desemnează. Nici un semn nu poate fi golit de conţinutul pe care îl vehiculează.

Planul pragmatic pune în evidenţă creativitatea şi productivitatea receptorilor în a interpreta diferitele semne. Orice semn se revelează într-un anumit context existenţial şi actualizează experienţele diferite ale locutorilor. Teoria ilocuţionară asupra limbajului – de

pildă –, pornind de la faimosul aforism al lui Wittgenstein că „sensul este uzul”, demonstrează convingător teza că sensul nu poate fi determinat independent de intenţiile şi acţiunile comunicative particulare ale vorbitorilor. Înţelegerea este asigurată de vigilenţa ascultătorului în a surprinde intenţionalitatea locutorului, pe baza recunoaşterii „actelor de vorbire” performate. O pragmatică a discursului educaţional trebuie să ia în seamă şi dimensiunile supraindividuale ale limbajului, în speţă cele de ordin sociocomunitar. „Forma particulară a relaţiei sociale – ne avertizează un sociolog al limbajului (Bernstein, 1978, p. 60) – reflectă, selectând ceea ce este spus, momentul în care este spus sau felul în care este spus. Forma relaţiilor sociale reglează opţiunile pe care le fac locutorii, atât la nivelul sintactic, cât şi la cel lexical”. Limba pe care o vorbim vorbeşte ea însăşi despre o lume a cărei emanaţie este măcar parţială şi în ale cărei unde lumea ca atare, la rândul ei, se oglindeşte.

4. Discursul didactic – între demonstrare şi argumentare

Comunicarea didactică este un gen aparte de discurs în care demonstrarea şi argumentarea, ca acte de explicare şi persuadare, se actualizează gradual, completându-se reciproc, în funcţie de specificitatea noului context.

Demonstraţia este un demers logic, bazat pe inferenţe deductive sau inductive, în centrul căruia stau valorile de adevăr, necesar şi evidenţă. Aserţiunea se face plecând de la anumite premise, prin respectarea unor reguli de inferenţă, respectare care validează excursul explicativ, ajungându-se astfel la concluzii adevărate. Această cale de derivare alethică se foloseşte des în discursul didactic, mai ales atunci când secvenţele discursive conţin elemente certe, iar conţinutul învăţământului îngăduie o astfel de detaliere explicativă. Nu înseamnă însă că demonstraţia nu se raportează la particularităţile auditorilor, ale disciplinei sau lecţiei predate. Dacă la matematică – de pildă – se foloseşte preponderent inferenţa deductivă, la biologie sau psihologie se vor utiliza şi inferenţele inductive sau abductive. Chiar şi acelaşi raţionament deductiv poate fi mai mult sau mai puţin restrâns sau transparent, pornind de la competenţele comprehensive diferite ale elevilor ori claselor cu care se lucrează.

Aspectul argumentativ al discursului didactic vine să recupereze psihosociologicul din activitatea de predare-învăţare. Profesorul trebuie să stăpânească tehnicile de condiţionare prin discurs, pentru a provoca adeziune la ceea ce spune sau pentru a trezi unele disponibilităţi de asimilare ori acţiune la momente oportune. Oratorul-profesor trebuie să convingă un auditoriu compozit, ce reuneşte individualităţi distincte prin caractere, ataşamente şi potenţialităţi. După unii reprezentanţi ai neoretoricii (Perelman, 1958, p. 72), discursul educativ se apropie de genul epidictic, destinat să promoveze valorile asupra cărora partenerii au căzut de acord şi care nu mai constituie obiecte de dispută. De aceea, argumentarea poate fi considerată un substitut al forţei materiale care, prin constrângere, promovează efecte de aceeaşi natură.

Prestigiul oratorului-profesor, limbajul folosit de acesta, capacitatea lui de a întrezări valorile accesibile sau admise de elevii săi sunt atribute care cântăresc destul de greu în exerciţiul argumentativ. Toate aceste elemente, ce favorizează şi potenţează verosimilul,

opinabilul, plauzibilul, probabilul, fac parte din tehnicile discursive ce permit „provocarea sau creşterea adeziunii spiritelor la tezele care le solicită asentimentul" (Perelman, 1958, p. 5). Căci, dacă demonstraţia logică angajează raţiunea elevilor, argumentarea solicită, cu preponderenţă, afectivitatea acestora. Iar dacă demonstraţia este un mijloc de a informa, argumentarea este o cale de a forma. Strategia argumentativă se înscrie pe un traiect pragmatic, modelând credinţe, trezind aşteptări, stimulând comportamente. Mânuirea eficientă a argumentelor de către profesor trebuie să ţină atât de legităţile formalismelor logice, cât şi de exigenţe particulare de ordin psihologic. Trebuie aleasă o strategie persuasivă suplă şi economicoasă, iar compunerea episoadelor discursive se va face în cunoştinţă de cauză. De aceea, profesorul este obligat să ştie să utilizeze toate resursele expresiv-formale ale limbajului promovat.

Prin limbaj, profesorul nu numai că reprezintă sau înfăţişează realul, dar îi dă un sens, îl pune în valoare. Dacă stăpânim limbajul, avem şansa de a stăpâni şi realitatea. Gândim şi pe măsura limbajului ce pe care îl deţinem. „Marginile limbii mele – spune Wittgenstein – sunt marginile lumii mele". Discriminarea lingvistică garantează succesul discriminărilor în plan real. Se ştie că învăţarea anumitor cuvinte sau culori determină o creştere a abilităţilor senzoriale în discriminarea psihofizică. „Chiar dacă limba nu modifică experienţa însăşi, ea ne oferă categorii care ne permit să corelăm experienţa şi să-i conferim o semnificaţie." (Kneller, 1973, p. 235) Căci limbajul formează şi modelează cadrul în care experienţa urmează a fi integrată, iar limbaje diferite o vor face în mod diferit.

5. Canale ale comunicării didactice. Implicaţii psihopedagogice

Semnificaţia rezultată este o finalizare a jocului realizat între mai multe subsisteme de semne: verbale, paraverbale şi nonverbale. Cele trei subsisteme pot funcţiona simultan, iar prin omologia funcţională invocată se va produce o convergenţă în realizarea sensului, ca urmare a suprapunerii parţiale sau a continuităţii temporale. Totodată, cele trei instanţe se pot autonomiza datorită faptului că sunt capabile de mesaje diferite, chiar divergente, prin angajarea de mijloace expresive specifice. Este de dorit ca în comunicarea didactică să se realizeze o convergenţă funcţională şi o angajare a tuturor canalelor de transmisie. Posibilităţile degajării şi remanierii semnificaţiilor sunt mai mari, iar elevii vor fi obligaţi să-şi perfecţioneze mai multe „antene" receptive.

a) *Subsistemul verbal.* Este cunoscut faptul că discursul verbal ocupă un loc principal în predarea-verificarea cunoştinţelor. Dacă „fiece cuvânt a fost cândva o operă de artă originală" (Herbert Read), în sensul că a existat un „protolimbaj" saturat în forme infralogice, a fost necesar ca, din sincretismul amorf şi confuz de constructe cvasiraţionale, să fie extrase, prin suprimarea oricăror urme de efuziuni afective, noţiuni stabile, ajungându-se la un mod de schimb validat sociocomunitar. Transbordarea afectivului şi condamnarea la mutism a inconştientului din convorbirile noastre este utopică şi iluzorie. „Limbajul gândirii (verbal, *n.n.*) – scrie Uşinski – se formează treptat din limbajul simţurilor, iar urmele acestor faşe senzoriale îşi lasă pecetea asupra limbii pentru totdeauna." (1974, p. 188)

Cuvintele, prin chiar folosirea lor „nudă”, integrate atât în unităţi propoziţionale, cât şi la nivel frastic (în sintaxe care ele însele pot „vorbi”), se vor converti într-un standard perlocuţionar care, exploatat cum se cuvine, constituie un factor de incitare a voinţei, atenţiei şi fanteziei elevilor. Conotaţiile cuvântului, rezultând din contextualitatea expresivă a uzanţei sale, producând o „rezonanţă... a întregii sale istorii anterioare” (Steiner, 1983, p. 47), au puterea de a trezi elevului imagini şi emoţii cu valenţe benefice pentru receptarea unor conţinuturi ideatice.

Limbajul – după Buhler – comportă nu numai funcţia de comunicare, ci şi o funcţie de apel, orientată spre destinatar, şi o funcţie expresivă, ce vizează locutorul. Jakobson, pe lângă cele trei dimensiuni relevate de Buhler, mai sugerează încă trei: funcţia metalingvistică (orientată spre cod), funcţia poetică (ce are ca obiect enunţul) şi funcţia fatică (ce vizează contactul comunicării) (*cf.* Ducrot, p. 426). Toate cele şase funcţii invocate se pot actualiza în vorbirea didactică, profesorul având posibilitatea ca, în raport cu obiectivele propuse, să se centreze pe o funcţie sau alta.

b) *Subsistemul paraverbal.* În dialogul profesor-elev sunt prezentate şi alte resorturi comunicative care pot vehicula conţinuturi informaţionale. Modul cum sunt pronunţate sau rostite cuvintele încarcă emoţional ideile circumscrise de acestea, transformând dialogurile obişnuite – aparent banale – în instanţe expresive modelatoare. Comunicarea orală, prin elementele ei suprasegmentale (intonaţie, accent, debit, ritm, forţă, stil), are darul de a personaliza actul de comunicare şi de a implica afectiv atât emitenţii-profesori, cât şi receptorii-elevi. Maniera prezentării unei informaţii poate deveni ea însăşi conţinut noncognitiv. Orice comunicare este însoţită de o metacomunicare, ce poate sugera sau fixa nuanţe expresive latente. Un profesor bun trebuie să fie şi un excelent „actor”, care să exploateze la maximum „haloul” de semnificaţii ale cuvântului rostit. Prin pronunţare, ele trebuie să mişte, să emoţioneze şi să capteze întreaga fiinţă a elevilor.

Să evidenţiem şi rolul figurilor limbajului cu care este ornamentat discursul. Eludând exprimarea concisă şi comună, figurile de stil amplifică puterea mesajului, nu numai prin suplimentarea lui cu semnificaţii colaterale, ci şi prin ocultare, disimulare sau ascundere intenţionată, dirijând conduita elevului spre traiectele imaginarului. Tropii sunt „copiii ficţiunii” (Du Marsais, 1981, p. 158), iar a figura înseamnă „a vedea că, dar nu totdeauna *a vedea* sau *a face să se vadă*” (Ricœur, 1984, p. 106). Chiar şi nerostirea, pauza între cuvinte sau fraze (într-o anumită măsură, poate chiar „neexplicarea” sau „nerăspunsul” la unele întrebări) se pot converti în factori provocatori pentru creşterea gradului de interes al elevilor. Explicaţia „până la capăt” ori exprimarea redundantă – chiar dacă sunt indicate – pot da expozeului didactic o notă de monotonie şi plictiseală. Sunt momente când explicaţiile „încheiate” pot răpi din farmecul şi frumuseţea unei lecţii, văduvind elevii de mirajul interogaţiei perpetue. A spune chiar totul înseamnă a perima. Spre deosebire de tăcere, nerostirea sau suspendarea, în doze bine măsurate şi în contexte pragmatice potrivite, pot spori expresivitatea ideilor, întreţinând un dialog autentic.

c) *Subsistemul nonverbal.* Dialogul profesor-elev se lărgeşte şi prin intermediul canalelor nonverbale. Suntem obligaţi, în activitatea didactică, să recurgem şi la sistemul concret, perceptual sau imagistic, date fiind accesibilitatea şi operativitatea decodificării acestor mijloace şi surse de comunicare. Audiovizualul are meritul de a suplini conotaţiile pierdute prin decantarea limbajului denotativ, necesar, dar nu şi suficient pentru a realiza idealul unei comunicări totale.

Mesajul vizual îmbracă atât un aspect *semantic* (lingvistic transpozabil şi recuperat în parte de limbă), cât şi un aspect *ectosemantic* (ce transcende semnificaţia imediată prin exploatarea câmpului de libertate al semnului) (Philippe, 1972, p. 129), iar sub aspectul funcţiilor, imaginilor vizuale li se revendică statutul de instanţe raţionale, expresive şi conative (Thibault-Laulan, 1972, p. 27).

Ceea ce numim noi „real" este mai întotdeauna ceea ce vedem şi mai apoi ceea ce auzim sau atingem. Limbajul verbal face să fie prezente obiecte şi fenomene faţă de care noi nu avem nici o experienţă. Dar, câteodată, acest instrument se dovedeşte a fi fragil şi sărac în compensaţii. Vizualul vine să-l ajute, să-l definitiveze, să-l suplimenteze. De altfel, cele două forme expresive angajează tipuri de raţionalitate oarecum distincte. „Gândirea vorbită este mai mult analitică, pentru că vorbirea este făcută din cuvinte, ce sunt părţi ale unor ansambluri şi trebuie sesizate în mod particular. Dimpotrivă, gândirea evocată prin vizual este sintetică, pentru că vederea dă o percepţie globală a situaţiei." (Ellul, 1981, p. 16) Dacă vorbirea este critică prin tribulaţiile şi ocolişurile sale, vizualul este direct prin evidenţa sa. Sunt cazuri când vizualul exprimă mai mult şi mai bine un anumit lucru decât o face vorbirea. Un discurs verbal nu va fi în stare să descrie şi să explice funcţionarea unui motor, de pildă, cu aceeaşi eficacitate pe care o au o schemă sau motorul însuşi, iar dacă limbajul o va face, acesta ar fi destul de lung şi de incert. O pedagogie a imaginii, bine conturată, ar putea stimula învăţarea, căci prin arătare directă şi trecere rapidă în revistă a obiectului de învăţat se transmit informaţii fără scriere şi lectură, chiar fără o conceptualizare propriu-zisă. Astfel se justifică prezenţa mijloacelor de învăţământ în educaţie.

Să mai reţinem faptul că ţinuta fizică, fizionomia feţei sau gesticulaţia educatorului pot stârni reverberaţii intelectuale sau afective asupra elevilor. Mimica feţei şi gesturile mâinii acompaniază limbajul vorbit, întregind sau prelungind semnificaţiile cuvintelor. Uneori, gesturile pot comunica mai multe informaţii ascultătorilor decât vorbirea. Artificiile periferice limbajului sunt capabile să acopere porţiuni ale spaţiului semantic, pe care limba vorbită nu reuşeşte întotdeauna să le recupereze. Evoluţia psihomotorie a omului a fost de aşa natură încât noile funcţii nu le-au suprimat în totalitate pe cele precedente, ci se găsesc înglobate în funcţiile superioare. „A nu mai gândi cu mâinile echivalează cu pierderea unei părţi a gândirii" – consideră André Leroi-Gourhan (1983, p. 54). Mişcările, gesturile şi mimica profesorului – ca părţi integrate procesului de predare – trebuie să se convertească în instanţe instrumentale productive, care să vină în întâmpinarea nevoilor unei situaţii didactice concrete (vezi Grant, 1971).

Credem că, pe viitor, cadrele didactice trebuie să acorde o atenţie sporită configurării etosului comunicativ, date fiind influenţele acestui subsistem asupra tuturor componentelor activităţii educative. În funcţie de *semiosis*-ul pus în funcţiune – şi care prezidează mai toată activitatea didactică – se creează premisele traducerii optime a obiectivelor educaţionale, iar procesul ca atare câştigă un plus de pertinenţă şi eficienţă. Totodată, trebuie să se asigure o instrumentalizare şi o iniţiere a elevilor în strategiile de discurs, astfel încât aceştia să fie în stare să sesizeze, să înţeleagă, să ierarhizeze, să sancţioneze şi să amendeze informaţiile parvenite pe diferite căi, şi, în ultimă instanţă, să-şi formeze o *competenţă informaţională* – premisă a învăţării eficiente. Cu atât mai mult cu cât câmpul informaţional contemporan, cu antinomiile şi tensiunile sale semiotice, cere noi prestaţii şi prestanţe educatorilor şi educaţilor, deopotrivă.

6. Statutul tăcerii în comunicarea didactică

A invoca funcţionalitatea benefică a tăcerii într-o activitate prin excelenţă verbală, discursivă pare, la o primă privire, o tentativă scandaloasă, bizară. Se ştie că discursul didactic se sprijină pe/apelează la palierul lingvistic, ca fundament/fundal al tranzacţiilor de informaţii sau stări, care facilitează sau constituie prin ele însele achiziţii educative. Nu este mai puţin adevărat că, uneori, s-a remarcat nevoia discontinuităţii verbalului prin nerostire, fie în calitate de artificiu retoric subînţeles, insinuat la nivelul secvenţelor minimale de discurs (prin „figurile limbajului", de pildă), fie printr-o instalare/deplasare a comunicării în/spre registrele nonverbale sau paraverbale, fie – mai rar – ca scop şi tehnică explicite ale educaţiei (a învăţa să taci, a cunoaşte tăcând), prezente în varii timpuri sau arealuri culturale.

Pentru contemporaneitate, a fi pedagog înseamnă, înainte de toate, a şti să explici, să etalezi clar în faţa elevilor un anumit conţinut, să clarifici şi să rezolvi metodic sarcini didactice, în conformitate cu o iluzie raţionalistă, prezentă şi la Comenius, prin stăpânirea acelei „arte de a-i învăţa pe toţi totul". Acestei pedagogii, oarecum mecaniciste, anticii au ştiut să-i opună o pedagogie centrată mai mult pe secret. Cum remarcă un filosof al educaţiei, analizând această chestiune, „departe de a explica mai întâi, se începea prin intrigare, prin provocarea nevoii de sens, fără vreodată să se răspundă pe deplin, astfel încât fiecare lămurire suscita un nou secret ; o pedagogie care lăsa discipolul mereu însetat, conştient că nu era demn de a cunoaşte". Ce altceva făcea Socrate, în dialogurile lui Platon, decât o subtilă pedagogie a secretului ? Sau ce făcea Iisus, în faţa apostolilor săi, decât o remarcabilă retorică a cvasiascunderii prin folosirea limbajului alegoric ?

Alegoria – de pildă – stimulează plăcerea de a învăţa începând cu o aruncare a discipolului într-o stare conştientă de ignoranţă. Forţa didactică a alegoriei nu stă în transparenţa ei, ci în enigma ei. Din această perspectivă, alegoria ar putea avea trei funcţii didactice : mai întâi, creează motivaţia învăţării (pentru că iniţial intrigă, tulbură şi apoi cere o rezolvare), apoi dramatizează (prin personificare, îndeamnă auditoriul să se identifice cu personaje şi să se implice în acţiune) şi prezintă o funcţie fatică (deoarece facilitează contactul şi solidarizarea locutorilor). În orice caz, dacă alegoria este considerată ca având virtuţi didactice, aceasta nu se datorează faptului că ea ne-ar permite să câştigăm timp, ci, dimpotrivă, că ne îndeamnă să-l stăpânim, nu pentru că ea ar clarifica, ci pentru că uimeşte şi invită la cunoaştere. Cu o condiţie însă, ne previne Olivier Reboul : „ca ea să nu fie prea bine făcută, prea transparentă. Ea educă mai mult prin ceea ce ascunde, decât prin ceea ce spune. De unde paradoxul : alegoria bună este cea care nu e deplină, cea care păstrează o imprecizie, o deschidere, o polisemie, oferindu-se interpretărilor multiple. De-abia atunci am putea spune că alegoria ne face să gândim" (Reboul, 1991, p. 24).

Luarea în seamă a palierelor nonstandard de comunicare este în consonanţă cu avertismentele unor gânditori care relativizează atotputernicia cunoaşterii „narative", evocată direct, prin cuvânt. În realitate, enunţurile denotative se amestecă şi cu acele complexe de *savoir-faire*, *savoir-vivre*, *savoir-écouter*, ceea ce reclamă noi regimuri de întemeiere sau competenţe de semnificare. Jean-François Lyotard invocă, alături de exigenţa adevărului, şi criterii precum eficienţa, justiţia, bunătatea, frumuseţea, ce presupun noi performanţe ale subiecţilor, de racordare la obiectivele evidente ale discursului : a cunoaşte, a decide, a evalua, a transforma (1983, pp. 36-37).

Pentru a spune ceva în chip eficient, subiectul se slujeşte de tăcere ca punct de referinţă în instituirea semnificaţiilor. Pentru a se exprima, individul recurge la acest principiu diferenţial. „Tăcerea, ca fapt al sensului, face prezentă noniminenţa ne-spusului pe care-l putem permanent formula... Este vorba aici de un principiu al polisemiei : cu cât spunem mai mult, cu atât tăcerea se instalează şi cu atât mai mult *sensurile* sunt posibile." (Decrosse, p. 229) Subiectul care rosteşte ceva dublează liniştea de cuvânt şi invers. În orice discurs se materializează o „proiecţie", o suspendare, un viitor silenţios, dar care este plin de sens.

Tăcerea, ca nerostire sau suspendare, în doze bine măsurate şi în contexte pragmatice potrivite, poate purta varii „subînţelesuri", necesare pentru un dialog autentic şi poate întreţine acel optim de mirare, cerut de mulţi analişti. Pentru Louis Legrand (1960, p. 90) – de pildă – uimirea naşte în spirit o viaţă intelectuală autentică. Ea ne trezeşte dintr-un „somn dogmatic" prelungit şi diminuează comoditatea presupusă de structurile antereflexive ale datelor şi atitudinilor obişnuite. În comunicare, odată cu mirarea, se naşte nevoia unei recuperări şi a unei comuniuni a gândirii. Cultul exclusivist al obiectivităţii şi al lucrului dezvăluit în întregime nu numai că sterilizează curiozitatea intelectuală, dar trezeşte şi nelinişti metafizice. „Obiectivitatea exclusivă dezvoltă o gândire primitivă, incapabilă de a depăşi imediatul, incapabilă de a se interoga asupra ei însăşi şi asupra limitelor sale, absolut încrezătoare în atotputernicia cunoaşterii, primită în mod pasiv." (1960, p. 90) Doar prin uimire conştiinţa ia aminte de ea însăşi şi ajunge la o măsură justă a situaţiei sale şi a valorii proprii.

Dacă e să-i dăm crezare lui Ch. Morris, conform căruia comportamentul uman este pasibil de semnificare, secvenţe ale acestuia devenind „semne-comportament" (1971, p. 82), atunci este greu de presupus că ceva din comportamentul nostru verbal, gestual, motor etc. nu ar (şi) semnifica, dincolo de consumarea comportamentului în sine. Admiţând că, într-o interacţiune, întregul comportament are valoarea unui mesaj în ansamblul comunicativ, atunci rezultă că nu avem cum să nu comunicăm, vrând-nevrând, chiar şi atunci când adoptăm comportamentul taciturn. „Activitate sau inactivitate, vorbire sau tăcere, totul are valoarea unui mesaj. Astfel de comportamente îi influenţează pe alţii şi alţii, la rândul lor, nu pot să nu reacţioneze la aceste comunicaţii şi, din această cauză, ei înşişi comunică. Trebuie bine înţeles că simplul fapt de a nu vorbi sau de a nu atrage atenţia cuiva nu constituie o excepţie de la ceea ce susţinem." (Watzlawich, 1972, p. 46)

Nicolas Grimaldi ne face să credem că totul „ne face semn", totul vorbeşte, murmură, exprimă, evocă. Lumea are o prezenţă locvace. Realitatea prezentă nu ar fi decât expresia unui altceva absent care îşi dezvăluie cu greu un sens. „Realul nu ar fi decât sistemul de semne în care irealul sistematizează sensul. Raportul semnului faţă de semnificaţie ar fi ca de la prezenţă la absenţă, de la perceput la imaginar, de la fiinţă la neant, de la imanenţă la transcendenţă." (1971, p. 386) Pentru că lumea are o „prezenţă simbolică", ea este altceva decât pare a fi. A înţelege această lume înseamnă a nega prezenţa şi opacitatea sensibilului taciturn, pentru a-i afirma semnificaţia. A fi sensibil la lucruri înseamnă mai mult a le înţelege decât a le vedea, mai degrabă a le visa decât a le simţi. „În limbaj, absenţa este deci trăită ca prezenţă, irealul ca real, transcendenţa ca prizonieră a imanenţei. Promisiunea sensului este susţinută de prezenţa semnului." (1971, p. 387)

Poate că, din această perspectivă, ar fi nimerit să privim tăcerea nu ca o lipsă a semnificaţiei, ci ca o lipsă a unor părţi ale semnificantului sau a semnificantului întreg, mai precis, a evidentei lui materialităţi. Tăcerea se opune cuvântului precum implicitul explicitului, indeterminatul determinatului, problematicul asertoricului, posibilul evidenţei,

eventualul imuabilităţii. Liniştea sau tăcerea constituie un moment de disponibilizare a sensului şi de cvasirătăcire a lui în labirintul comunicativ. Dar asta nu înseamnă că anumite „linişti" nu pot fi codificate, dincolo de funciara lor marjă de ambiguitate. Decriptarea semnificaţiei, presupusă de tăcere, se face prin mobilizarea elementelor contextuale care, retrospectiv, capătă valoarea de indici (Remigy, 1991, p. 107). De multe ori, liniştea este aceeaşi. Ceea ce se schimbă sunt circumstanţele care „inseminează" spaţiile goale. De aceea, sensul tăcerii este dominat de intenţionalitatea circumstanţelor. Dacă se speră la modificarea semnificaţiei unei tăceri, se va acţiona asupra circumstanţelor în care ea apare (vezi Eco, 1972, p. 409). Iouri Lotman şi Boris Gasparov, încercând să pună bazele unei retorici a nonverbalului din artă, consideră că orice construcţie spirituală trebuie descifrată nu numai prin algoritmii daţi sau cei impliciţi, dar şi în conformitate cu exigenţe semiotice suplimentare, circumscrise de reguli generale ce trec dincolo de perimetrul limbajului. E nevoie de o permanentă „racordare intraculturală" (1979, p. 94), pentru a se putea cuprinde noi aspecte ale semiozei, de orice natură ar fi ea.

Nu există un mesaj unidimensional, univoc, monofonic. Transmiterea sau structurarea acestuia comportă o activitate fluidă şi polimorfă a numeroase aspecte ale comportamentului verbal, tonal, gestual, corporal, contextual etc., fiecare dintre acestea susţinându-se sau modelându-se reciproc. Diversele elemente, antrenate într-un astfel de compozit comunicaţional – considerat ca un tot – sunt pasibile de îmbinări şi permutări variate, complexe, mergând de la congruenţă la incongruenţă, de la transparenţă la paradox.

Funcţionarea diferitelor paliere ale fluxului comunicaţional se poate centra în jurul unui singur canal (cel verbal, de exemplu), celelalte paliere (mimic, gestual, motor) „acompaniind" fluxul central care, uneori, se poate estompa în beneficiul altui canal ce i se substituie. În activitatea didactică este de dorit să se realizeze o convergenţă funcţională a acestor canale şi să se evite dezacordurile informaţionale (să se spună *ceva* şi să se insinueze *altceva* prin mimică, pantomimă etc.), exceptând cazurile bine determinate, dar dominate şi conştientizate de participanţii la dialog, în conformitate cu subcoduri grupale, culturale, ideologice (de pildă, să se *afirme* superioritatea „societăţii socialiste multilateral dezvoltate" şi să se *infirme* acest lucru prin intonaţia sau mimica desfăşurată de profesorul care citeşte dintr-un material propagandistic). Am putea subsuma canalele periferice unei funcţii metacomunicative, care ar supraveghea, regla comunicarea realizată prin canalul de bază. Aptitudinea de a „metacomunica" ni se pare esenţială, pentru că doar astfel se pot evita capcanele unei comunicări imediate, directe. Multe neînţelegeri derivă din neluarea în calcul a acestui cumul informant „transcendent", care dublează sau preia, în anumite circumstanţe, sarcinile comunicării propriu-zise. Acest cumul – numit paraverbal sau nonverbal – este format atât din elementele suprasegmentale ale limbii (intonaţie, accent, debit, ritm, forţă etc.), cât şi din sistemul contextual imagistic sau din „actanţii somatici" (corporalitatea interlocutorilor), dar, la fel de bine, şi din nerostire, nemişcare, tăcere, suspendarea emisiunii de stimuli informaţionali.

A şti să foloseşti acest potenţial semiotic reprezintă o achiziţie importantă, ce presupune dominarea gestualităţii, a nonverbalului, a contextului de expectanţe ale actanţilor, a sistemului de asumări simbolice, care funcţionează în anumite împrejurări, înseamnă, pe scurt, formarea unei competenţe comunicative care, după Judith Greene (1975, p. 133), este mai mult decât simpla competenţă lingvistică. Exigenţa invocată se impune cu atât mai mult cu cât pedagogia, împrumutând acccente postmoderniste (Aronowitz, Giroux, 1991, p. 118), îşi poate remodela discursul în contrasens cu modurile tradiţionale de reprezentare, pentru a da seamă, într-o perspectivă interculturală, de diferenţe sau opoziţii discursive ce caracterizează diferite spaţii culturale.

Se pare că retorica este nu numai o „artă de a vorbi", dar poate fi admisă şi în calitatea de „artă de a tăcea". Contextualizând „arta de a tăcea" la domeniul educativ, aceasta ar trebui să fie o preocupare atât pentru elevi, cât şi pentru profesori. Pentru Jean-François Garcia, tăcerea elevului s-ar supune unei duble constrângeri: datoria de a tăcea şi datoria de a nu tăcea. Prima constrângere, identificată de cele mai multe ori cu disciplina, se referă la condiţiile minimale de comunicare. În acest caz, tăcerea elevului este condiţie a vorbirii şi indicator al eficienţei şi calităţii acesteia. Cât priveşte a doua constrângere, ea este manipulată de profesor prin somaţiile avansate în ritualul chestionării, implicite sau explicite. Tăcerea profesorului se vrea explicit educativă; ea nu este o linişte de carenţă sau o renunţare argumentativă. O putem întâlni în mai multe cazuri: tăcerea de aşteptare ce se opune zgomotului clasei, tăcerea de nemulţumire la o conduită indezirabilă, tăcerea de entuziasm la un succes al elevului, tăcerea care prefaţează sau cea concluzivă pentru discursul său etc. (1991, pp. 44-50).

Relativ la limbajul gesturilor, Nicolas Grimaldi remarcă faptul că el ar împrumuta note atât ale „realismului" lingvistic, cât şi ale „nominalismului". În ciuda aparenţei că intenţia semnificantă aparţine gestului corporal, semnificaţia nu este totuşi întotdeauna inerentă semnului. În mod paradoxal, în limbajul gesturilor, discursul ţine mai puţin de corpul „vorbitor", perceput prin semne, cât, mai ales, de conştiinţa receptoare şi întemeietoare de semnificaţie. „Gesturile şi atitudinile altuia sunt un discurs implicit, pe care conştiinţa îl interpretează şi traduce într-un discurs explicit. În acest sens, limbajul gesturilor este un metalimbaj, pentru că el e un discurs al conştiinţei asupra unui discurs ce ţine de corpul altuia" (Remigy, 1991, p. 400). Printre variabilele care ar diferenţia limbajul gestual de cel verbal, am putea invoca următoarele: *continuitatea* (comunicarea verbală este discontinuă, pe când cea nonverbală este permanentă), *controlul* (cea verbală este controlată, a doua este mai mult inconştientă), *canalul* (prima se realizează prin cuvinte, cealaltă prin mai multe canale), *structura* (comunicarea verbală este puternic structurată pe bază de reguli gramaticale, cea nonverbală nu se desfăşoară după o regie prestabilită), *achiziţionarea* (verbală – prin modalităţi formale, cum ar fi şcoala; nonverbală – incidental, difuz, prin spaţiul informal) (Hybels, Weaver, 1986, pp. 110-111). În ceea ce priveşte funcţiile comunicării nonverbale, am putea sugera că aluziile nonverbale pot fi *complementare* mesajului verbal, *regulatoare* ale codului verbal, *substitutive* ale părţilor sau ale întregului mesaj verbal şi *întăritoare* pentru ceea ce se spune. Comunicarea nonverbală se realizează prin mai multe canale:

a) *paralimbaj* (înălţime, ton, volum, tărie);
b) *mişcarea corpului*:
   - emblemele – mişcări ce se traduc direct în cuvinte, de pildă semnul mâinii de a lua loc;
   - ilustratorii – a arăta cu mâna direcţia, mărimea etc.;
   - regulatorii – a te pregăti să asculţi ridicând ochii, „ciulind" urechile;
   - expozitorii – a roşi de ruşine;
   - adaptatorii – complexe neverbale relaţionale, a strânge mâna, a saluta).
c) *tipologia corpului* (ectomorf, mezomorf, endomorf);
d) *atractivitate*;
e) *împodobirea corpului*;
f) *spaţiul şi distanţa* (ca indicatori ai statutului sau intimităţii);
g) *atingerea* (funcţional-profesională, social-politicoasă, călduros-prietenoasă, intimal-erotică);
h) *timpul când/cât are loc tranzacţia comunicaţională* (Hybels, Weaver, 1986, pp. 114-127).

Să conchidem că strategia exprimării printr-o retorică a nonverbalului, bazată pe ocultare, disimulare ori ascundere intenţionată, vine să stimuleze structurile cognitive şi imaginative ale elevilor şi se poate subordona – chiar dacă pare paradoxal – unei metodologii cerute insistent de pedagogia activă.

Nu am vrea să se creadă însă că am anula rolul comunicării verbale şi am face o apologie a tăcerii sau suspendării exprimării în educaţie. Căci altfel, dând crezare lui Confucius, care spunea că „cel care ştie nu vorbeşte, iar cel care vorbeşte nu ştie şi de aceea înţeleptul practică un învăţământ fără vorbire", am dezerta de la orice întreprindere sau intenţie comunicativă cuprinsă şi în capitolul de faţă.

Capitolul 19

Normativitatea activității didactice

Conceptul de principiu didactic • Caracterizarea principiilor didactice

1. Conceptul de principiu didactic

Se știe că educația constituie, în cea mai mare parte, un demers intenționat, orientat în chip conștient către concretizarea unor finalități bine precizate. Caracterul teleologic al educației este imprimat și de corelarea acțiunilor ce se derulează cu o serie de reguli și norme cunoscute și aplicate de către cadrele didactice.

Normativitatea educației se poate situa la mai multe niveluri: a) *normativitatea instituțională*, asigurată prin cadrul legislativ existent la un moment dat; aceasta ține mai mult de factorul politic și este mai puțin controlată de manageri sau profesori; b) *normativitatea funcțională*, de ordin didactic, deontologic, praxiologic, care ține de competența cadrelor didactice care dispun de posibilități largi de accentuare sau de combinare a unor norme în acord cu activitățile pe care le creează și le realizează.

Cum este firesc, norma presupune o anumită generalizare, o extindere necondiționată în timp și spațiu. Trebuie spus că gradul de obligativitate sau opționalitate nu este același pentru toate principiile didactice. Este drept că normativitatea legislativă se cere a fi respectată de toți, pe când normativitatea funcțională se poate relativiza la o serie de variabile, precum nivelul sau ciclul școlar, conținuturile educative care se transmit, personalitatea educaților, personalitatea educatorilor, factorul timp, specificitatea culturală a comunității etc. În ultimă instanță, fiecare cadru didactic își va însuși sau va aplica o normă didactică într-un fel propriu, ori va crea și va impune reguli noi, cerute de situații concrete de învățare.

Principiile didactice se referă la acele norme orientative, teze generale cu caracter director, care pot imprima procesului paideutic un sens funcțional, asigurând, prin aceasta, o premisă a succesului în atingerea obiectivelor propuse. Principiul exprimă constanța procedurală, elementul de continuitate care poate fi regăsit în mai multe situații de predare-învățare; el este o expresie a legității procesului educativ, a faptului că și în perimetrul paideutic se pot regăsi sau identifica raporturi esențiale, necesare, generale, relativ constante, reiterabile ce se cer a fi cunoscute și exploatate de actorii implicați, în primul rând de învățători și profesori. Norma și legea didactică reprezintă un semn că pedagogia este o știință respectabilă, care a ajuns la o anumită maturitate epistemologică.

În urma acumulării unei experienţe în timp, s-au decantat anumite axiome procedurale, care, dovedindu-şi eficacitatea, pot fi preluate, extinse şi generalizate.

Impunându-se ca un reflex al complexităţii activităţii didactice, principiile didactice au totodată menirea de a-l instrumentaliza pe profesor cu un cumul normativ, pentru a evita, în acest fel, alunecarea pe panta improvizaţiei şi a unei desfăşurări spontane, neroditoare. Recurgând la reguli prefixate, profesorul poate rezolva sarcini dificile, noi.

Unii pedagogi fac deosebirea dintre *principiul didactic* şi *regula didactică* (Ţîrcovnicu, 1975), plecând de la sfera de aplicabilitate a respectivei norme. Dacă principiul are o sferă mai largă de valabilitate, regula este o normă mai restrânsă, care se particularizează la un anumit segment al proceselor didactice (latură a educaţiei, componentă didactică, moment al lecţiei etc.).

Conştientizarea prezenţei normei în educaţie s-a realizat încă din faza empirică a ştiinţei educaţiei. Chiar şi în prezent, educaţia spontană (realizată în familie, pe stradă etc.) decantează, în cele din urmă, o serie de regularităţi cu caracter normativ. Garantul eficacităţii educaţiei stă în reproducerea acelor trasee care au condus la rezultate pozitive. Norma didactică se constituie ca fiind expresia unor acumulări de experienţe paideutice exemplare. Dacă totul s-ar pierde şi nimic nu s-ar relua, atunci cele mai multe gesticulaţii educative s-ar consuma în reinventări ale unor procedee care au mai existat. Dar, din motive de eficienţă, este bine ca ceea ce s-a dovedit a fi bun să se tezaurizeze şi să se păstreze. Tocmai la acest aspect se referă principiul didactic.

Comenius este primul gânditor modern care a formulat şi a teoretizat în mod explicit principiile educative în monumentala sa lucrare *Didactica Magna* (1970). Aproape toate principiile didactice recunoscute în prezent îşi au originea în reflecţiile profunde ale pedagogului ceh. Redăm câteva principii, explicitate de Comenius încă din 1632, care rezonează cu cele mai actuale principii ale învăţământului:

- educaţia se va începe de timpuriu, înainte ca mintea să fie coruptă;
- se va proceda de la general la special;
- se va proceda de la uşor la greu;
- nimeni nu va fi supraîncărcat cu prea multă materie;
- totul se va preda intuitiv;
- totul se va preda pentru utilizare prezentă;
- cunoştinţele se vor aşeza pe o bază solidă;
- tot ce succedă se va baza pe ceea ce precedă;
- totul va fi organizat pe măsura minţii, a memoriei şi a limbii;
- toate se vor consolida prin exerciţii continue;
- tot ce este unit laolaltă se va preda împreună;
- tot ce se învaţă trebuie predat aşa cum este şi cum a apărut, adică prin prezentarea cauzelor;
- tot ce se oferă cunoaşterii se va oferi mai întâi în general şi apoi în părţile sale;
- la fiecare lucru ne vom opri atât timp cât este necesar spre a fi înţeles;
- executarea se învaţă executând;
- exerciţiul va începe cu elemente, iar nu cu lucruri complicate etc.

Principiile evocate de Comenius sunt intuiţii geniale, care, unele dintre ele, au primit abia în secolul nostru o consacrare şi o fundamentare teoretică (principiul educaţiei permanente, al predării interdisciplinare, al cunoaşterii holistice a realităţii etc.).

În activitatea didactică, principiile didactice îndeplinesc mai multe funcţii :

- *orientează* traseul educativ înspre obiectivele propuse de profesori şi învăţători ;
- *normează* practica educativă prin intervenţia obligaţiei de a fi respectate nişte reguli psihologice, pedagogice, deontologice, ştiinţifice ;
- *prescrie* tratamente şi moduri de relaţionare specifice în raport cu situaţia de învăţare ;
- *reglează* activitatea educativă atunci când rezultatele şi performanţele la care se ajunge nu sunt cele scontate.

După unii autori (Preda, 1995), principiile didactice au un caracter general, sistemic şi deschis. Caracterul general este imprimat de faptul că principiile vizează toate componentele funcţionale ale procesului de învăţământ, toate activităţile şi disciplinele şcolare, indiferent de nivelul de şcolarizare. Caracterul sistemic rezidă în aceea că principiile care interacţionează între ele se cer a fi aplicate ca un ansamblu, în mod simultan, şi nu izolat ; apoi, principiile se vor conexa cu toate componentele procesului de predare – cu conţinuturi, cu metode, cu forme de organizare a predării etc. Caracterul dinamic se susţine prin faptul că principiile didactice nu sunt date o dată pentru totdeauna, ele au o istorie, numărul lor nu este fix, ci schimbător, în funcţie de variabile ce ţin de contextul extradidactic, de noile date ale psihologiei şi pedagogiei, de experienţa cadrului didactic ; în acelaşi timp, sistemul principiilor variază de la un autor la altul, multiplicându-se sau restructurându-se (de pildă, astăzi se poate vorbi de principiul predării interdisciplinare, de principiul educaţiei interculturale, de principiul educaţiei axiologice etc.). Pentru a exemplifica, vom recurge, mai întâi, la pedagogia germană, recunoscută prin profunzimea şi seriozitatea analizelor, invocându-l pe E.E. Geissler (1981, pp. 51-54), care propune următoarele principii, mascate, deseori, de scopuri formal-globale ale învăţământului :

a) nivelul obiectiv-structural al dezvoltării elevului (rezidă în dezvoltarea unor premise ale învăţării drept garant al eficienţei acesteia ; anumite aptitudini trebuie să fie dezvoltate înainte ca structura şi semnificaţia multor experimente să poată fi înţelese ; cunoaşterea unor structuri mai simple precedă înţelegerea unor structuri mai complexe) ;
b) complexitatea progresivă (cerinţa respectării unei succesiuni care să permită o intrare gradată în probleme din ce în ce mai complicate) ;
c) învăţarea operaţională (care stipulează că noţiunile nu se formează prin simpla contemplare a unor fapte obiective, ci din contactul direct al elevului cu obiectul respectiv) ;
d) orientarea scopului învăţământului (pentru ca un conţinut cultural să devină şi educativ, trebuie precizate motivul şi condiţiile de instituire a funcţionalităţii culturale) ;
e) orientarea logico-obiectivă (cerinţa de a se interzice aplicarea unor criterii străine de o anumită disciplină în selectarea propriilor elemente de conţinut ale instruirii) ;
f) principiul exemplului (are la bază premisa epistemologică a exprimării generalului prin raportul dintre individ şi specie) ;
g) orientarea ştiinţifică şi propedeutic-ştiinţifică (aceasta pretinde că nu se va introduce în învăţământ nici o cunoştinţă care nu a fost validată ca fiind ştiinţifică) ;
h) corelarea cu acţiunea (cerinţa continuităţii dintre teoretic şi practic) ;
i) principiul învăţământului educativ (invitaţia ca învăţământul să şi formeze, nu numai să informeze) ;
j) principiul globalismului (orientarea către totalizarea cunoaşterii şi deschiderea ei spre viaţă).

La pedagogul francez René Hubert, pe lângă principiile specifice fiecărei laturi a educaţiei, mai sesizăm invocarea a cinci principii fundamentale ale acţiunii educative, acestea fiind conexate la scopurile educaţiei :

- principiul maturizării specifice (educaţia trebuie să fie un ajutor dat omului pentru a funcţiona plenar din punct de vedere biologic, prin educaţia corpului) ;
- principiul socializării şi profesionalizării (individul este supus unei formări în perspectiva inserţiei în structurile sociale şi a îndeplinirii unor sarcini practice, de producere a anumitor bunuri) ;
- principiul civilizării (educaţia are menirea de a-l introduce pe om în cultură, prin cunoaşterea, încorporarea şi crearea valorilor sedimentate la un moment dat) ;
- principiul individualizării (educaţia demnă de acest nume are obligaţia de a cultiva libertatea creativă a individului, de a-l face autonom, stăpân şi responsabil de gândirea şi faptele sale) ;
- principiul spiritualizării (prin intermediul instrucţiei şi formării, omul trebuie să ajungă la un sens înalt, mai ales raportându-se la transcendenţă, ca sinteză a tuturor demersurilor educative).

Principiile didactice statornicite şi admise deja de comunitatea pedagogilor permit o clasificare pornind de la mai multe criterii (*cf.* Oprescu, 1988) :

1. *Principii având caracter general*:
   - principiul integrării organice a teoriei cu practica ;
   - principiul luării în consideraţie a particularităţilor de vârstă şi individuale.
2. *Principii care se impun cu dominanţă asupra conţinutului învăţământului*:
   - principiul accesibilităţii cunoştinţelor, priceperilor, deprinderilor ;
   - principiul sistematizării şi continuităţii în învăţare.
3. *Principii care acţionează asupra metodologiei didactice şi a formelor de organizare a activităţilor*:
   - principiul corelaţiei dintre senzorial şi raţional, dintre concret şi abstract în predare-învăţare (principiul intuiţiei) ;
   - principiul însuşirii conştiente şi active ;
   - principiul însuşirii temeinice a cunoştinţelor şi abilităţilor.

Clasificarea de mai sus ni se pare destul de edificatoare cu privire la relativa „specializare" a acţiunii principiilor asupra unor componente ale procesului instructiv. Timp de aproape cincizeci de ani, a mai fost invocat un principiu educativ cu caracter general şi anume principiul „orientării politico-ideologice a educaţiei". În lucrările de pedagogie apărute după 1989, nu mai este amintit un principiu precum cel de mai sus sau unul asemănător. Asta şi din pornirea firească (dar himerică !) de dezideologizare a învăţământului, care a fost constrâns să îndoctrineze şi să manipuleze explicit în numele unei ideologii unice. *Este clar că suntem împotriva oricărei supuneri ideologice şi politice (în sensul slujirii unor interese partinice) a educaţiei instituţionalizate la scară naţională.* Dar expulzarea, în plan teoretic, a unui astfel de principiu nu înseamnă însă că, în plan real, învăţământul nu ar mai suporta nici o infuzie ideologică sau partinică. Detaşarea învăţământului de ideologie este doar o iluzie. Învăţământul este un segment al ansamblului societal. O societate îşi dimensionează (îşi aserveşte, chiar) un învăţământ în acord cu anumite aspiraţii şi interese. Cei ce ajung la putere, chiar într-o societate democratică, sunt exponenţi ai unui partid, care nu-şi declină interesele atunci (mai ales atunci !) când

ajung să conducă o societate. Ceea ce s-a întâmplat după 1989 a fost spargerea monopolului ideologiei totalitare, unice, ceea ce nu înseamnă că „umbra” ideologică a devenit inoperantă. Ideologiile deschise, pluraliste, în numele cărora profesează unele echipe guvernamentale, rămân tot ideologii care pătrund în strategiile cu privire la educaţie şi formare. Chiar dacă un astfel de principiu nu are o coloratură didactică, semne ale presiunii lui în învăţământ sunt şi vor mai fi. Deci, o minimă poziţionare şi determinare ideologică există şi este naturală în fiecare sistem de învăţământ. Este important însă ca orientarea să nu fie opresivă, forţată, pervertită. Învăţământul nu trebuie să devină o unealtă pentru unii sau alţii. După cum remarcă un filosof al educaţiei, singura ideologie permisă în acest domeniu este cea care conduce la eliberarea fiinţei, la creşterea autonomiei sale spirituale (Reboul, 1984, p. 165).

Alături de principiile pedagogice generale, invocate mai sus, unii autori propun noi extensii ale acestora la nivel didactic, acţional, ce conduc la o eficientizare a practicii de predare-învăţare. De pildă, Ion-Ovidiu Pânişoară sugerează o inspirată „tablă” de principii, în număr de 59, care se pot prelua şi metamorfoza individualizat atât de către fiecare cadru didactic, cât şi în funcţie de finalităţile sau tipurile de conţinuturi sau activităţi didactice (vezi Pânişoară, 2009).

Poziţia formatorilor faţă de principiile didactice va fi variabilă, creativă, nuanţată. În primul rând, se cere o cunoaştere şi o adaptare a principiilor la situaţii diverse de predare şi învăţare. În nici un caz nu susţinem teza sumisiunii oarbe a profesorului faţă de tirania prescriptivă a principiilor. În al doilea rând, sugerăm o racordare maleabilă a acestora, o interpretare şi o concretizare *hic et nunc*, şi nu neapărat o raportare strictă la cerinţa expresă a principiului. Regula didactică se va armoniza cu iniţiativa şi autonomia acţională a cadrului didactic. Să nu uităm că regula poate deveni şi stresantă, excesiv de paralizantă, inhibitoare. Concentrarea profesorului spre „respectarea” principiului îl poate îndepărta de scopuri şi obiective mult mai concrete, mai fireşti, mai necesare. Poţi la fel de bine eşua în actul predării respectând un principiu în litera şi spiritul lui, după cum poţi reuşi încălcând sau eludând un principiu într-o situaţie didactică nonstandard. Astfel, virtutea praxiologică a normativităţii derivă din felul cum o utilizăm, şi mai puţin din înţepenirea smerită în faţa falsei sale atotputernicii. Profesorul este un om, nu un robot, un dominator, nu un dominat.

Să mai adăugăm că toate principiile formează un sistem, acţionează simultan şi corelat. Respectarea unui principiu invită la respectarea tuturor, în ponderi ce ţin de circumstanţele învăţării.

2. Caracterizarea principiilor didactice

Principiul integrării teoriei cu practica

Principiul corelativităţii dintre teorie şi practică ne atenţionează asupra faptului că tot ceea ce se însuşeşte în activitatea didactică se cere a fi valorificat în activităţile ulterioare, fie că acestea sunt activităţi de învăţare, fie că sunt activităţi materiale. În acelaşi timp, această regulă se referă la faptul că ceea ce se învaţă în perspectiva unei aplicaţii concrete, imediate sau de viitor se însuşeşte mult mai temeinic şi cu o motivaţie puternică.

Întregul conţinut vehiculat de profesor va fi în aşa fel dimensionat încât să se raporteze la experienţe posibile sau la deziderate interiorizate de către subiecţii cu care se lucrează. Chiar dacă finalitatea învăţării nu este conştientizată direct, prin sesizarea unor consecinţe imediate, elevii trebuie puşi în situaţia de a lua act de importanţa unor cunoştinţe în contexte dintre cele mai variate, unele dintre acestea neavute în vedere în momentul accederii la cunoştinţe abstracte.

De altfel, aplicativitatea în învăţământ ar putea avea două sensuri, relativ distincte, dar complementare :

- folosirea datelor asimilate la un moment dat ca antecedente pentru rezolvarea unor sarcini teoretice ulterioare, cum ar fi utilizarea unor formule sau algoritmi în rezolvarea problemelor, valorificarea unor explicaţii pentru a desluşi noi aspecte necunoscute, aplicarea unor reguli în alte contexte etc. ; acest lucru se poate asigura prin realizarea permanentă de conexiuni între cunoştinţe (specifice sau nonspecifice, intradisciplinare sau interdisciplinare) ;
- prelungirea procesului de însuşire a unor cunoştinţe sau a unor deprinderi prin recursul la activităţi materiale, concrete, motrice ; prelungirea lui *a şti* în *a şti să faci*, *a şti să fii*, *a şti să fii şi să devii* etc. (Grigoraş, 1994, p. 150) ; aceste sarcini se pot materializa prin punerea elevilor în situaţii faptice, prin experimentarea (parţială sau totală) a unor acţiuni reale sau posibile, prin trăirea unor stări, prin rezolvarea unor probleme care ţin de aspectele practice ale vieţii.

Trecerea de la aspectele teoretice la cele concrete se poate realiza fie treptat, prin procesări şi modelări exemplare care îi trimit pe elevi spre situaţii reale (realul poate fi inaccesibil sau periculos de experimentat – de pildă, statutul de *criminal*, pentru elevul sau studentul în ştiinţe sociale), fie direct, prin „plonjarea" în faptul de viaţă aşa cum este el, prin trăirea efectivă a unor realităţi (punerea elevilor în situaţia de a întreprinde sau a coordona o acţiune, pentru a-şi da seama de dificultăţile reale).

Principiul în discuţie pretinde şi o lectură suplimentară, şi anume prin luarea practicii ca bază de plecare în cunoaştere, ca fundament şi temei al acesteia. Se ştie că exerciţiul practic poate fiinţa ca declanşator şi întăritor al cunoaşterii abstracte, ca punct de plecare în emergenţa şi fixarea unor teze ideatice, abstrase *din* şi *de* realitate. În spatele unei realităţi oarecare, elevii pot fi învăţaţi să sesizeze relaţii şi raporturi noi, să „vadă idei".

Astfel, acest principiu ne invită la un dialog permanent între teoretic şi practic, la realizarea unei complementarităţi între cunoaşterea intuitivă şi cea raţională, ca modalitate sigură de sporire a cunoaşterii şi experienţei. În raportarea omului la realitate se evită, astfel, căderea fie în intelectualism îngust, fie în empirism grosier.

În plan practic (şi acum însuşi discursul nostru ascultă de principiul legării teoriei cu practica), principiul invocat în aceste rânduri poate fi respectat de către educator prin corelări, exemplificări, supunerea elevilor la exerciţii şi exersări, prin realizarea de corelaţii între descoperirile ştiinţifice şi realizările tehnice, prin punerea elevilor în situaţii problematice, prin „aducerea" realităţii în clasă, a vieţii în şcoală etc. În cadrul lecţiilor la ştiinţele exacte şi socioumane, profesorul apelează la exerciţii, probleme, realizarea unor experienţe, îi incită pe elevi la cercetare în cercuri aplicative, îi provoacă să semnaleze şi să interpreteze anumite fenomene sociale.

Principiul respectării particularităţilor de vârstă şi individuale

Principiul prezent ne atenţionează asupra faptului că este bine să pornim de la datele persoanei de educat, de la natura sa interioară şi să nu forţăm nepermis de mult peste limitele pe care le îngăduie vârsta şi caracteristicile individuale. Educaţia în conformitate cu natura (fie în sensul imprimat de J.A. Comenius, după care este indicat să luăm lecţii de la grădinar, care nu forţează natura, fie în sensul dat de J.J. Rousseau, după care suntem obligaţi să respectăm natura interioară a copilului, să plecăm de la aceasta) pare a fi o regulă de aur. În măsura în care este pusă în paranteză persoana, efectul educativ este diminuat sau nul. Nu ne putem juca sau nu putem face experimente cu mintea şi sufletul copiilor. Firea omenească îşi are un mers firesc, care trebuie cunoscut şi respectat. Asta nu înseamnă însă că nu se acceptă anumite condiţionări. Tot ce se dă elevilor va fi dimensionat în raport cu psihicul lor: conţinuturile ideatice vor fi relativizate la vârste şi persoane, relaţia dintre profesor şi elev va fi reglată permanent în funcţie de permisivitatea situaţiilor psihologice.

Acest principiu îşi găseşte fundamentarea psihologică în relaţia care se instituie între învăţare şi dezvoltare. Se ştie că trecerea la structuri cognitive superioare se face sub impulsul exersării şi învăţării. Realul este asimilat prin intermediul structurilor de cunoaştere deja existente care, la rândul lor, suportă o acomodare permanentă în raport cu datele noi, interiorizate de subiect. Învăţarea se va face în raport cu „zona celei mai apropiate dezvoltări", în sensul că se va da elevului maximum din ceea ce el poate să asimileze la un moment dat şi care îi permite dezvoltarea psihică în perspectivă.

Respectarea particularităţilor individuale, a doua dimensiune a principiului în discuţie, este în consens cu cerinţele unui învăţământ modern şi democratic. Fiecare copil este o individualitate irepetabilă care necesită un tratament individualizat. Educaţia nu are menirea de a uniformiza oamenii, de a-i ralia la o paradigmă unică. Procesele psihice individuale precum percepţia, gândirea, limbajul, inteligenţa, atenţia, memoria, emotivitatea etc. capătă contururi diverse de la individ la individ. Profesorul are obligaţia de a ţine cont şi de a exploata aceste calităţi psihice individuale, prin tratarea lor diferenţiată. Tratamentul individualizat se realizează prin intermediul mai multor procedee (vezi şi Nicola, 1994, p. 292):

- acţiuni individualizate care se desfăşoară pe fondul activităţilor frontale, cu întreaga clasă de elevi; în acest caz, abordarea individualizată este subordonată celei frontale (în anumite momente, profesorul poate avea în atenţie doar unul sau câţiva elevi, timp în care ceilalţi continuă să realizeze aceleaşi sarcini prescrise);
- acţiuni individualizate sugerate şi impuse în cadrul procesului de învăţământ, dar care se realizează în afara lui (prin prescrierea diferenţiată a temelor pentru acasă, prin recomandarea unei bibliografii suplimentare etc.);
- activităţi pe grupe de nivel (împărţirea clasei în grupe relativ apropiate sub aspectul potenţialului intelectual şi prin prescrierea unor sarcini diferite, pe măsura grupelor respective);
- activităţi în clase speciale, anume dimensionate fie pentru elevii cu abilităţi deosebite, fie pentru elevii cu handicapuri; într-o astfel de situaţie, programele însele se vor dimensiona în funcţie de specificul clasei, impunându-se programatic o diferenţiere a unor segmente mai largi ale populaţiei şcolare.

Principiul accesibilităţii cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor

Acest principiu este o consecinţă a principiului discutat mai sus, centrându-se, îndeosebi, pe dimensionarea atentă a conţinutului învăţământului în funcţie de posibilităţile psihice de vârstă şi individuale ale copiilor. Cunoştinţele şi deprinderile stipulate în planuri, programe, activităţi vor fi astfel selectate, articulate şi expuse, încât acestea să poată fi, în principiu, asimilate şi valorificate optimal de către elevi.

Accesibilitatea cunoştinţelor va fi vizată de înşişi factorii de decizie, de cei care realizează planurile şi programele şcolare. Succesiunea, ponderea şi momentul inserţiei unei discipline vor fi prescrise, ţinându-se cont de capacităţile aprehensive ale categoriilor de vârstă. Dar momentul principal când se realizează accesibilizarea cunoştinţelor este lecţia pregătită şi susţinută de profesor. El este agentul cel mai important al expunerii unui material astfel încât acesta să fie înţeles, interpretat, acceptat. Cunoştinţa expusă în cadrul unei lecţii suportă o transpoziţie didactică, adică o resemnificare din perspectiva situaţiei concrete de învăţare şi a posibilităţilor şi nivelului de expectanţe ale receptorilor-elevi (*cf.* Chevallard, 1991). Nu orice informaţie este pasibilă de a fi introdusă în clasă. Profesorul trebuie să selecteze atent şi să înmănuncheze doar acei stimuli culturali care concordă cu apetenţele şi nevoile elevilor. Explicaţiile şi interpretările realizate de cadrul didactic vin în sprijinul respectării acestui principiu.

Accesibilizarea cunoştinţelor nu înseamnă că elevii vor fi determinaţi să renunţe la efort sau că vor primi cunoştinţe de-a gata, fără o implicare activă în actul de învăţare. Dimpotrivă, într-o situaţie didactică autentică, profesorul va crea acele contradicţii optime dintre cunoscut şi necunoscut, dintre uşor şi greu, dintre concret şi abstract, astfel încât să-i incite pe elevi la interogaţie şi cercetare.

Se presupune astfel o solicitare maximală a elevilor, este vorba însă de o solicitare realistă, care se înscrie în limitele posibilului şi necesarului. Contradicţiile care se dovedesc benefice sunt cele care se instalează între nivelul dezvoltării actuale şi al celei virtuale, posibile. Se ştie că o sarcină prea uşoară îmbie la delăsare şi inactivitate, după cum o sarcină prea dificilă conduce la blocaj şi la stoparea oricărei activităţi.

Principiul sistematizării şi continuităţii în învăţare

Principiul invocat se poate asigura la două niveluri : a) la nivelul politicii şcolare, prin structurarea unui sistem de învăţământ coerent şi deschis, prin avansarea unor documente şcolare care să stipuleze explicit coordonări între disciplinele care se predau la diferite paliere ale învăţământului ; b) la nivelul proceselor didactice propriu-zise, prin predarea coerentă şi continuă de către profesor sau învăţător.

Principiul în atenţie comportă două laturi : realizarea sistematizării şi asigurarea continuităţii în predare-învăţare.

Sistematizarea cunoştinţelor presupune predarea integrată a informaţiilor, asigurarea unor coordonări şi conexări fireşti ale acestora. Tot ceea ce se predă la un moment dat trebuie să aibă legătură cu ceea ce s-a însuşit până în momentul respectiv. Noţiunile şi ideile se vor integra treptat în sisteme explicative din ce în ce mai largi şi mai complexe. Explicaţia coerentă şi sistematică reflectă, în ultimă instanţă, sistematicitatea şi coerenţa

lumii obiectuale şi procesuale. Cum aproape nimic nu stă sub zodia hazardului şi improbabilităţii absolute, este firesc ca şi descrierea acestor stări de lucruri să oglindească tocmai coerenţa de ansamblu a existenţei. Şi, chiar dacă realitatea (unele segmente ale acesteia) este neomogenă şi haotică, paradigma de explicare a acesteia (atât cât se poate explica) trebuie să se supună legilor gândirii umane, congruenţei lor constitutive. Incoerenţa lumii se va mărturisi totuşi printr-un limbaj şi printr-o ideatică ce respectă o anumită sintaxă, o consecuţie logică, o ordonare minimă. De aceea, profesorul va apela la strategii coerente de punere în formă a informaţiilor, va utiliza scheme, planuri, va aloca momente sau chiar lecţii întregi sistematizării cunoştinţelor, pentru că numai un ansamblu coerent de informaţii are şansa de a fi înţeles şi stocat în spiritul elevului. Corelaţiile se pot realiza intradisciplinar şi interdisciplinar sau prin integrarea unor noţiuni nespecifice care ţin de mediul informal. Profesorul are obligaţia să detecteze nucleul de concepte, acele „idei-ancoră" din cadrul fiecărei discipline, care facilitează sau asigură integrarea unor elemente sau idei suplimentare. Pregătirea condiţiilor psihologice şi a fondului aperceptiv pentru însuşirea noilor cunoştinţe constituie o cerinţă de mare importanţă.

Predarea sistematică poate fi asigurată prin însăşi logica de constituire a disciplinei respective. Este cunoscut faptul că ordonarea unei discipline poate fi lineară, concentrică şi genetică. Desfăşurarea lineară presupune o predare a cunoştinţelor fără revenirea şi îmbogăţirea fondului ideatic primar ; desfăşurarea concentrică vizează revenirea la nucleul iniţial de informaţii şi amplificarea acestuia cu noi date ce pot fi asimilate la vârste diferite ; ordonarea genetică sau istorică se face prin evocarea proceselor şi fenomenelor, prin raportarea la temporalitatea istorică, a apariţiei, manifestării, dispariţiei sau transformării acestora în perspectiva devenirii cronologice (cum ar fi, de exemplu, la disciplina Istorie).

Se va evita, pe cât posibil, transmiterea informaţiilor secvenţiale, izolate, neconectate cu alte date. Se ştie că informaţiile nestructurate sunt uitate mult mai uşor. Unii autori vorbesc despre o „conştiinţă supradisciplinară" (Geissler, 1981, p. 46), care ar asigura o anumită structuralitate şi integrativitate a cunoştinţelor destul de eterogene sub aspectul conţinutului.

Continuitatea în actul predării şi învăţării presupune asigurarea unei treceri şi evoluţii fireşti, naturale, de la antecedentul la consecventul explicativ. Predarea se va realiza într-o viziune holistică, globală, prin asigurarea unei legături în timp a cunoştinţelor care se vehiculează. De regulă, continuitatea este asigurată prin succesiunea disciplinelor postulate în planul de învăţământ sau prin logica internă a disciplinei şcolare. De multe ori însă, profesorul va fi nevoit să intervină pentru a evita unele rupturi, discontinuităţi în materia pe care o predă. Nerespectarea acestei cerinţe antrenează apariţia unor goluri sau regrese în învăţare şi, în cele din urmă, a manifestării unor cazuri de insucces şcolar. Educaţia se face în mod continuu, consecvent, eşalonat, şi nu în salturi, într-o manieră sporadică. Eşalonarea riguroasă a activităţii educative se realizează prin proiectarea didactică (întocmirea planificărilor calendaristice şi realizarea proiectelor de tehnologie didactică).

De altfel, consecinţele respectării acestui principiu constau în formarea deprinderilor de muncă sistematică, a perseverenţei, a conştiinciozităţii, a spiritului de disciplină în gândire şi acţiune, a unui stil de muncă eficient şi coerent.

Principiul corelaţiei dintre senzorial şi raţional, dintre concret şi abstract (principiul intuiţiei)

Cunoaşterea umană se realizează prin întreţinerea unui dialog permanent între concretul senzorial şi raportarea raţional-intelectivă la realitate. Aserţiunea lui Locke, după care „nimic nu există în intelect dacă mai întâi nu ar exista în simţuri", primeşte în contextul didactic o puternică relevanţă. Psihologia contemporană acreditează teza conform căreia cunoaşterea sporeşte şi se amplifică atât pe traiectul inductiv, prin simţuri - de la concret la abstract cât şi deductiv, prin intelect - de la abstract la concret. Aşadar, în practica didactică, cele două căi ale cunoaşterii se cer a fi exploatate cu inspiraţie şi ştiinţă de toate cadrele didactice. Există situaţii când cunoaşterea intuitivă are prioritate, dar vom recunoaşte că sunt şi cazuri când cunoaşterea deductivă se impune tocmai pentru că în situaţia didactică respectivă are eficienţă mai mare.

Conceptul de *intuiţie* în psihologie şi pedagogie are sensul de cunoaştere directă, prin intermediul analizatorilor, al obiectelor şi fenomenelor. Aceasta se concretizează într-o imagine, care este întotdeauna concretă, individualizată. Intuiţia se clădeşte pe un anumit suport concret (dar nu tot timpul palpabil, în sensul fizic). Concreteţea poate fi de ordin obiectual (un lucru care poate fi văzut, atins, manipulat etc.), dar şi de ordin logic (cuvintele pot fi mai concrete sau mai abstracte - de exemplu, conceptul de *creion* este mai concret decât conceptul de *ecuaţie* sau *relaţie*).

Plecând de la un anumit material faptic, elevul ajunge la generalizări şi abstractizări, deci la construcţii epistemologice mult mai înalte. Ridicarea în imperiul abstracţiei (şi, implicit, al cunoaşterii ştiinţifice) se face prin desprinderea de date intuitive, printr-o punere în paranteze a materialităţii, concreteţei şi individualităţii obiectelor şi proceselor. Gândirea abstractă este mult mai mobilă, mai independentă şi mai operantă pentru clase variate şi multiple de fenomene. Dar, până în acest punct, elevii trebuie să fi trecut prin pasul operării directe cu obiecte sau cu imagini ale acestora. Există un moment optim când profesorul va trece de la gândirea obiectuală la cea abstractă şi invers. Impunerea acestei ciclicităţi constituie o dimensiune a tactului pedagogic de care trebuie să dea dovadă profesorul.

Principiul intuiţiei primeşte o nouă conotaţie în cazul predării ştiinţelor socioumane. Cadrul didactic de literatură sau religie, de exemplu, este obligat să facă apel la un inventar de exemple concrete, fenomene, imagini cu putere de sugestie şi de influenţare ale elevilor. Intuiţia poate fi cultivată prin intermediul limbajului simplu, colocvial, expresiv, etalat cu prilejul povestirilor şi istorisirilor, al inducerii unor stări de spirit. Intuiţia nu trebuie înţeleasă numai în sensul strict, de a vedea sau a atinge ceva, ci într-un sens mai larg, de a accede direct la un sens, la o înţelegere, printr-o trăire şi sesizare atotcuprinzătoare, imediate, directe. „E vorba de intuiţia sentimentelor - comentează C.A. Teodorescu (1990, p. 52). Nu numai la intuiţiile exterioare ne vom referi, ci şi la cele interioare."

Eficienţa respectării acestui principiu poate fi maximă, dacă profesorul va acţiona în concordanţă cu o serie de norme (Bunescu, Giurgea, 1982, p. 104): folosirea raţională a materialului didactic, selectarea materialului potrivit funcţiei pe care o îndeplineşte intuiţia, dozarea raportului dintre cuvânt şi intuiţie, solicitarea intensă a elevului în efectuarea unor activităţi variate de observare, selectare, analiză, sinteză, comparaţie, verbalizare, dirijare atentă a observaţiei elevilor spre ceea ce este constant în cunoaştere etc.

Principiul participării active şi conştiente a elevului în activitatea de predare, învăţare, evaluare

Principiul acesta cere ca elevii să-şi însuşească ceva în măsura în care au înţeles şi să participe singuri la aflarea cunoştinţelor pe care profesorii le propun (difuz, indirect) la un moment dat. Înclinaţia către activitate este naturală la copil, drept pentru care dascălul va încerca să valorifice atent această preocupare. Orice achiziţie se face în jocul interacţional dintre interioritate şi exterioritate, dintre pornirea naturală a elevului spre activitate şi prescrierea atentă de către profesor a unor sarcini precise de învăţare. Activizarea elevilor presupune menţinerea lor într-o stare de trezie intelectuală, de încordare plăcută, de căutare a soluţiilor la o serie de situaţii-problemă pe care profesorul le provoacă. A fi activ înseamnă a gândi, a medita, a raţiona, a merge pe firul unui gând, al unei idei. După cum putem observa, avem de-a face cu o activizare spirituală, o adâncire şi interiorizare subiective, o autolămurire sau edificare pe cont propriu. La această stare se poate ajunge acordând elevilor autonomie şi încredere, prin creditarea lor cu realizări maximale, prin folosirea inteligentă a puterii predicţiei în învăţare, ştiind că profesorul este un fel de Pygmalion în şcoală, care *făureşte* comportamente viitoare ale elevilor prin prezicerile actuale (Rosenthal, Jacobson, 1971, p. 253).

Premisa de la care s-a plecat constă în aceea că elevul este nu numai obiect, ci şi subiect al învăţării, este implicat şi cointeresat în a cunoaşte şi a face, a întreprinde. Tot ceea ce primeşte individul din exterior este selectat, organizat şi semnificat într-un mod propriu şi creativ. Lumea se reflectă diferenţiat în mintea şi sufletul unui copil. Ea se reface de fiecare dată în momentul în care o conştiinţă se apleacă asupra ei. Există atâtea lumi, câte minţi şi spirite le reflectă. Prin actul predării, realitatea se reconstruieşte, iar noi înşine ne modelăm în raport cu datele ei.

Învăţarea este un proces de restructurare a edificiului interior, de transformare a acţiunilor externe în acţiuni interne, de îmbogăţire permanentă a schemelor cognitive care rămân deschise şi permisive la mobilitatea lumii exterioare.

Gândirea însăşi se formează prin interiorizarea unor scheme de acţiune pe care subiectul le-a experimentat pe cont propriu. Trebuie cultivată voinţa de a acţiona asupra cunoaşterii, şi nu de a o primi pasiv. Orice achiziţie se dovedeşte a fi autentică atunci când individul a fost pus în situaţia de interogaţie, de acţiune propriu-zisă cu lucrul sau în perspectiva unei idei, a unui principiu. Verificabilitatea este o teză pe care epistemologia contemporană a ridicat-o la demnitatea unei axiome.

Participarea conştientă presupune o trezire a voinţei de a cunoaşte şi amplificarea, alimentarea continuă a acestei apetenţe. Nu trebuie încurajată învăţarea pe de rost, însuşirea mecanică a informaţiilor ; accentul se va pune pe înţelegerea prealabilă a cunoştinţelor înainte de a fi stocate sau reproduse. Intenţionalitatea însuşirii va fi prezentă din momentul perceperii simple a fenomenalităţii exterioare şi până la procesarea intelectivă a informaţiilor primite. Elevul este nevoit să „stăpânească" acel cumul de cunoştinţe achiziţionate, să le actualizeze diferenţiat, să facă legăturile cele mai potrivite, să disloce acele achiziţii care nu mai sunt operante sau nu mai concordă cu noile evoluţii ale cunoaşterii şi experienţei, să creeze noi explicaţii, noi ipoteze. Profesorul talentat va apela la tactici, metode, procedee active şi participative, va crea situaţii de autonomie intelectivă şi acţională a elevilor, va stimula şi încuraja creativitatea, imaginaţia şi spiritul lor critic.

Poziţia sa trebuie să fie maleabilă, deschisă, permisivă la iniţiativele elevilor, pasibilă de a-i face să înţeleagă lumea şi altfel decât a înţeles-o profesorul sau ei înşişi până la un moment dat.

Principiul însuşirii temeinice a cunoştinţelor, priceperilor, deprinderilor

Educaţia va fi temeinică şi durabilă, impregnând elevilor o nouă demnitate a fiinţei, o rectitudine spirituală aparte, fortificând personalitatea educatului în faţa unor evoluţii necunoscute sau imprevizibile ale realităţii. Durabilitatea este condiţionată de aderarea acestuia la un set de valori de nezdruncinat, la standarde explicative care funcţionează ca puncte de reper nu numai în situaţiile critice, ci şi în manifestările şi desfăşurările cotidiene. Se cere o atentă dimensionare a cantităţii şi calităţii informaţiei date, a expectanţelor şi cerinţelor, în aşa fel încât să nu-i dezarmeze, dar nici să-i plictisească pe elevi. Nu trebuie dat totul dintr-odată, ci câte puţin, gradat, noua cunoştinţă preluând, întărind şi valorificând în chip natural vechea informaţie.

Orice achiziţie, în chiar momentul însuşirii ei, se va face în perspectiva presupoziţiei că acea achiziţie este valoroasă şi benefică pentru individ. Profesorul are menirea de a pregăti condiţiile durabilităţii şi trainiciei oricărui element achizitiv. Ceea ce este dobândit de elev la un moment dat urmează să fie utilizat în perspectivă, fie pentru însuşirea de noi cunoştinţe, fie pentru întreprinderea unor activităţi materiale. Temeinicia este dată de modalitatea de însuşire, de fixare şi de interpretare a achiziţiei. În actul de predare-învăţare profesorul îi va îndemna pe elevi să apeleze la tehnici mnezice pertinente de înregistrare, păstrare şi reactualizare ale informaţiei. Este indicat să se memoreze numai ceea ce s-a înţeles. Se recomandă repetarea (în clasă sau acasă), atât în ordinea iniţială de prezentare a cumulului informativ, cât şi într-o succesiune inversă însuşirii iniţiale, pentru a se forma legături suplimentare între elementele informative remise elevului. Exerciţiul de memorare raţională este bine venit în situaţia dată. Resemnificarea cunoştinţelor se poate realiza cu ocazia lecţiilor de sinteză sau de recapitulare. Recapitularea nu este o simplă obligaţie formală, ci un prilej important de a reanaliza achiziţiile, de a le sintetiza, de a realiza conexiuni între mai multe planuri de importanţă a cunoştinţelor şi abilităţilor. Recapitularea poate fi selectivă, punându-se accentul pe elementele sintetice, comparative, integratoare ale conţinuturilor predate.

Cerinţa stipulată de acest principiu poate fi asigurată şi de calitatea sau temeinicia controlului şi aprecierii şcolare. Însăşi perspectiva unui control şi a unei evaluări predispune elevul la o însuşire temeinică drept remediu al uitării. Controlul şi aprecierea performanţelor constituie un moment prielnic pentru repetarea, resemnificarea informaţiilor, stimularea unor interese, întărirea anumitor expectanţe, fortificarea unor motivaţii, creşterea capacităţii de autoevaluare. Învăţarea temeinică se va racorda şi la perspectiva practică. În fond, practica ulterioară validează implicit temeinicia cunoştinţelor. Nu este vorba numaidecât de o practică imediată, ci de una care poate surveni în timp, una potenţială, posibilă, dorită, visată. Învăţăm şi în perspectiva proiectelor, a viitorilor posibili.

Note bibliografice

*** *Curriculum naţional pentru învăţământul obligatoriu. Cadru de referinţă*, 1998, MEN, CNC, Editura Corint, Bucureşti.

*** *Curriculum naţional. Programe şcolare pentru clasele a V-a – a VIII-a. Volumele 1-10*, 1999, MEN, CNC, Editura Cicero, Bucureşti.

*** *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de Limba şi literatura română (învăţământ primar şi gimnazial)*, 2002, CNC, Editura Aramis, Bucureşti.

Ardoine, Jacques, 1988, „Logique de l'information, stratégies de la communication", în POUR – *La société de communication*, nr. 114.

Aronowitz, Stanley; Giroux, Henry A., 1991, *Postmodern Education. Politics, Culture and Social Criticism*, University of Minnesota Press, Mineapolis, Oxford.

Babanski, I.K., 1979, *Optimizarea procesului de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Barthes, Roland, 1987, *Romanul scriiturii*, Editura Univers, Bucureşti.

Berger-Forestier, Colette, 1983, „La Peur de l'autre", în *Kodikas/Code. Ars Semiotica*, vol. 6, nr. 3/4, Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Bernstein, Basil, 1978, *Studii de sociologie a educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Bobes Naves, Maria del Carmen, 1984, „La Valeur sémiotique du temps dans le récit", în *Kodikas/Code. Ars Semiotica*, vol. 7, nr. 1/2, Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Bocoş, Muşata-Dacia, 2013, *Instruirea interactivă*, Editura Polirom, Iaşi.

Botezatu, Petre, 1982, „Erotetica – logica întrebărilor", în *Logica interogativă şi aplicaţiile ei*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.

Bunescu, V.; Giurgea, Maria, 1982, „Principii de organizare şi desfăşurare a procesului de învăţământ", în Salade, D. (coord.), *Didactica*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Cerghit, Ioan, 1980, *Metode de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Cerghit, Ioan, 1983, „Proiectarea (designul) lecţiei", în *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Cerghit, Ioan, 1986, „Abordarea sistemică a procesului de învăţământ", în *Sinteze de didactică modernă*, Editura Tribuna Învăţământului, Bucureşti.

Cerghit, Ioan; Bunescu, Vasile, 1988, „Metodologia instruirii", în *Curs de pedagogie*, Universitatea Bucureşti.

Cerghit, I.; Neacşu, I.; Negreţ-Dobridor, I.; Pânişoară, I.-O., 2001, *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iaşi.

Chevallard, Yves, 1991, *La Transposition didactique – du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage, Paris.

Chiş, Vasile, 2001, *Activitatea profesorului între curriculum şi evaluare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Comenius, Jan Amos, 1970, *Didactica Magna*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Creţu, Virginia; Ionescu, M., 1982, „Mijloacele de învăţământ", în D. Salade (coord.), *Didactica*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Cristea, S., 1996, *Pedagogie generală. Managementul educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Cucoş, Constantin, 2001, *Istoria Pedagogiei*, Editura Polirom, Iaşi.

Decrosse, Anne, *L'Esprit de société. Vers une anthropologie sociale du sens*, Mardaga, Paris.

Du Marsais, 1981, *Despre tropi*, Editura Univers, Bucureşti.

Ducrot, Oswald; Todorov, Tzvetan, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Éd. du Seuil, Paris.

Eco, Umberto, 1972, *La structure absente. Introduction à la recherche sémiotique*, Mercure de France, Paris.

Eco, Umberto, 1982, *Semiotica literară contemporană*, Editura Univers, Bucureşti.

Ellul, Jacques, 1981, „L'image et la parole", în POUR – *Éducation et communication au temps des machines*, nr. 79.
Gagné, R. ; Briggs, L., 1977, *Principii de design al instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Garcia, Jean-François, 1991, „Rhétorique du silence", în *Rhétorique et pédagogie*, PUS, Strasbourg.
Geissler, E.E., 1981, *Allgemeine Didaktik. Grundlegung eines erziehenden Unterrichts*, Klett Verlag, Stuttgart.
Grant, Barbara M. ; Grant, Hennings Doroty, 1971, *Mişcările, gestica şi mimica profesorului. O analiză a activităţii neverbale*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Greene, Judith, 1975, *Thinking and language*, Mothuen, Londra.
Grigoraş, Ioan, 1994, „Normativitatea activităţii şcolare", în Cozma, T. ; Neculau, A. (coord.), *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iaşi.
Grimaldi, Nicolas, 1971, *Le Désir et le temps*, PUF, Paris.
Herbart, J.F., 1975, *Prelegeri pedagogice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Hubert, René, 1965, *Traité de pédagogie générale*, PUF, Paris.
Hybels, S. ; Weaver, R.L., 1986, *Communicating effectively*, Random House, New York.
Iacob, Mihaela Luminiţa, 1994, „Comunicarea didactică", în *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iaşi.
Ionescu, Miron, 1982, *Lecţia între proiect şi realizare*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
Ionescu, Miron ; Radu, Ion, 1995, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
Ionescu, Miron, 2000, *Demersuri creative în predare şi învăţare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
Iucu, Romiţă, 2001, *Instruirea şcolară. Perspective teoretice şi aplicative*, Editura Polirom, Iaşi.
Jinga, Ioan ; Negreţ, Ion, 1982, „Predarea şi învăţarea eficientă", în *Revista de pedagogie*, nr. 1-6.
Joiţa, Elena, 1999, *Eficienţa învăţământului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Kalmán, Laszlo, 1983, „Un Ensemble de propositions pour la science du langage", în *Kodikas/ Code. Ars Semiotica*, vol. 6, nr. 3/4, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
Kneller, George F., 1973, *Logica şi limbajul educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Kuliutkin, I.N., 1974, *Metode euristice în structura rezolvării de probleme*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Landsheere, V. de ; Lansheere, G., 1979, *Definirea obiectivelor educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Landsheere, Viviane de, 1992, *L'Éducation et la formation*, PUF, Paris.
Legrand, Louis, 1960, *Pour une pédagogie de l'étonnement*, Éd. Delachaux et Niestlé, Paris.
Leroi-Gourhan, André, 1983, *Gestul şi cuvântul*, vol. 2, Editura Meridiane, Bucureşti.
Leroy, Gilbert, 1974, *Dialogul în educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Lotman, Iouri ; Gasparov, Boris, 1979, „La rhétorique du nonverbal", în *Rhétorique, Sémiotique – Revue d'esthétique*, nr. 1-2.
Lyotard, Jean-François, 1983, *La condition postmoderne*, Les Éditions de Minuit, Paris.
Mager, R., 1972, *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Gauthier-Villars, Paris.
Mialaret, Gaston, 1981, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Moise, Constantin, 1986, „Algoritmizarea", în *Tehnologia procesului educaţional*, în Văideanu, G. (coord.), *Pedagogie – Ghid pentru profesori*, vol. 2, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.
Moise, C., 1996, *Concepte didactice fundamentale*, vol. 1, Editura Ankarom, Iaşi.
Moise, Constantin, 1993, „Alte posibilităţi de ordonare a metodelor didactice", în *Analele ştiinţifice ale Universităţii „Al.I. Cuza"*, seria Psihologie-Pedagogie, Iaşi.
Momanu, Mariana, 1998, „Proiectarea şi desfăşurarea activităţii didactice", în Cucoş, C. (coord.), *Psihopedagogie*, Editura Polirom, Iaşi.
Morris, Ch.W., 1971, *Writings on the General Theory of Signs*, Mouton, Paris.
Mucchielli, Roger, 1982, *Metode active în pedagogia adulţilor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Nicola, Ioan, 1994, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Noica, Constantin, 1978, *Sentimentul românesc al fiinţei*, Editura Eminescu, Bucureşti.

Okon, Wincenty, 1978, *Învăţământul problematizat în şcoala contemporană*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Oprescu, Nicolae (coautor), 1988, *Curs de pedagogie*, Universitatea din Bucureşti.

Palmade, Guy, 1975, *Metodele pedagogice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Pânişoară, Ion-Ovidiu, 2001, „Metode moderne de interacţiune educaţională”, în Cerghit, I.; Neacşu, I.; Negreţ-Dobridor, I.; Pânişoară, I.-O. (coord.), 2001, *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iaşi.

Pânişoară, Ion-Ovidiu, 2009, *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, Iaşi.

Peirce, Charles S., 1990, *Semnificaţie şi acţiune*, Editura Humanitas, Bucureşti.

Perelman, Ch.; Olbrechts-Tyteca, L., 1958, *La Nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation*, vol. 1, PUF, Paris.

Philippe, Isidori, 1972, „La Mesure de l'image fantastique”, în Thibault-Laulan, Anne-Maria, *Image et communication*, Éd. Universitaires, Paris.

Piaget, Jean, 1973, *Structuralismul*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

Preda, Vasile, 1995, *Principiile didactice – în viziunea psihologiei educaţiei şi dezvoltării*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Radu, I.T.; Cozma, M., 1988, „Moduri şi forme de organizare a procesului de învăţământ”, în Cerghit, I.; Vlăsceanu, L. (coord.), *Curs de pedagogie*, Bucureşti.

Reboul, Olivier, 1984, *Le Langage de l'éducation*, PUF, Paris.

Reboul, Olivier, 1991, „L'allégorie est-elle pédagogique?”, în *Rhétorique et pédagogie*, Cahiers du Séminaire de Philosophie, nr. 10, PUS, Strasbourg.

Remigy, Marie-Jose, 1991, „La Rhétorique chez l'enfant”, în *Rhétorique et pédagogie*, PUS, Strasbourg.

Ricœur, Paul, 1984, *Metafora vie*, Editura Univers, Bucureşti.

Roman, Ioan; Popescu, Pelaghia, 1980, *Lecţii în spiritul metodelor active*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Rosenthal, R.A.; Jacobson, L., 1971, *Pygmalion à l'école*, Casterman, Paris.

Sălăvăstru, Constantin, 1995, *Logică şi limbaj educaţional*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Steiner, George, 1983, *După Babel – Aspecte ale limbii şi traducerii*, Editura Univers, Bucureşti.

Teodorescu, C.A., 1990, „Principiile generale ale învăţământului aplicate la învăţământul religios”, în *Îndrumări metodice şi didactice pentru predarea religiei în şcoli*, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti.

Thibault-Laulan, Anne-Marie, 1972, *Image et communication*, Éd. Universitaires, Paris.

Ţîrcovnicu, Victor, 1975, *Pedagogie generală*, Editura Facla, Timişoara.

UNESCO, 1981, *L'Éducateur et l'approche systémique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation*, ediţia a II-a, Paris.

Uşinski, K.D., 1974, *Omul ca obiect al educaţiei. O experienţă de antropologie pedagogică*, vol. 2, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Văideanu, George, 1986, „Abordarea sistemică a procesului instructiv-educativ”, în *Pedagogie – Ghid pentru profesori*, Centrul de multiplicare al Universităţii „Al.I. Cuza”, Iaşi.

Văideanu, George, 1986, „Tehnologia procesului educaţional”, în *Pedagogie – Ghid pentru profesori*, vol. 2, Editura Universităţii „Al.I. Cuza”, Iaşi.

Văideanu, George, 1988, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti.

Vlăsceanu, Lazăr, 1988, „Proiectarea pedagogică”, în *Curs de pedagogie*, Universitatea Bucureşti.

Watzlawich, P.; Beavin, Helmick; Jackson, J.; Jackson, D.D., 1972, *Une logique de la communication*, Éd. de Seuil, Paris.

Partea a IV-a

TEORIA ŞI METODOLOGIA EVALUĂRII

Capitolul 20

Evaluarea randamentului şcolar – componentă a demersului didactic

Precizări terminologice • Statutul şi importanţa evaluării • Niveluri şi ipostaze ale evaluării • Funcţiile evaluării • Evaluarea internă şi evaluarea externă • Ipostaze ale rezultatelor şcolare • Putem evalua competenţa? • Noi perspective de vizare şi realizare a evaluării elevilor

1. Precizări terminologice

Viaţa şcolii stă sub semnul valorii şi valorizării. Nimic din ceea ce se petrece în acest spaţiu nu scapă exerciţiului axiologic, de atribuire a unor valori. Semnificarea şi evaluarea reprezintă un moment esenţial al „lanţului" didactic. Cum acţiunea didactică este premeditată şi vizează atingerea unor scopuri, este firesc ca cineva să se intereseze dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut.

Să notăm faptul că estimarea şi evaluarea sunt acte de valorizare ce intervin în toate întreprinderile umane. Valorizarea este un semn că lucrurile şi evenimentele nu ne sunt indiferente şi că, la un moment dat, apare necesitatea unei semnificări, a unei clasificări şi a unei ierarhizări ale acestora. Omul fiinţează sub semnul măsurii şi al comparaţiei cu alţii şi cu propriul sine. Cum este firesc, practica educaţională presupune numeroase prilejuri de convertire a acestor nevoi funciare, desfăşurând şi punând în aplicare, în mod explicit, momente de apreciere şi evaluare.

Sensul termenului *evaluare* îngăduie diferite conotaţii, în funcţie de realităţile educaţionale de care încearcă să dea seamă : evaluarea sistemului, cea a instituţiei de învăţământ, evaluarea programelor, a profesorilor, a elevilor etc. În acelaşi timp, fiecare teoretician poate să-i imprime acestui termen semnificaţii destul de diverse. Gérard Scallon, de pildă, distinge trei mari planuri de semnificaţie epistemică pentru verbul „a evalua" :

a) a concepe o procedură de evaluare ;
b) a face practic o evaluare ;
c) a exprima o evaluare (1988, p. 12).

De bună seamă, cele trei ipostaze nu se identifică. Una este să proiectezi proceduri şi instrumente de evaluare (care nu întotdeauna se adecvează la realitate), alta este să le

aplici în mod practic (cu limite şi vicieri inerente) şi alta să exprimi şi să explicitezi ceea ce ai evaluat (când intervin anumite filtre de cenzurare sau de atenuare a unor asperităţi valorice).

Urmărind anumite definiţii şi noţiuni derivate, constatăm o bogăţie şi o ierarhie ale cadrului conceptual dezvoltat în jurul actului de evaluare. De altfel, ca simplu „cititor" al literaturii din domeniu sesizăm o literatură prolixă, deosebit de deturnantă, fiecare autor propunând clasificări, viziuni, valorizări ce cu greu pot fi compatibilizate, sintetizate.

Iată cadrul problematic, aşa cum apare el la Gilbert de Landsheere, care reia o serie de sugestii ale înaintaşului său, Henri Piéron:

„Docimologia este ştiinţa care are drept obiect studiul sistematic al examenelor, în particular al sistemelor de notare, şi comportamentul examinatorilor şi al examinaţilor. Docimantica este tehnica examenelor.

Doxologia este studiul sistematic al rolului pe care îl joacă evaluarea în educaţia şcolară.

Evaluarea, în sens restrâns..., merită deci un loc important în învăţământ, din care face parte integrantă. Ea are întotdeauna un raport direct sau indirect cu progresul, în extensie şi în calitate, al învăţării" (1971, pp. 1-4).

Unii autori fac distincţie între *control* şi *evaluare*. Astfel, J.-M. Barbier consideră că suntem în cazul unui control de fiecare dată când se derulează o serie de operaţii care au ca rezultat producerea de informaţii asupra funcţionării corecte a unei activităţi de formare. Dimpotrivă, avem de-a face cu un proces de evaluare de fiecare dată când ne găsim în prezenţa unor operaţii care au drept scop producerea unei judecăţi de valoare asupra activităţilor de formare (1985, p. 28). Acelaşi autor vorbeşte de o evaluare implicită, când judecata de valoare nu se explicitează decât prin efectele sale, şi de o evaluare spontană, când judecata se explicitează direct, prin enunţare şi formulare (pp. 32-33).

Sintetizând mai multe definiţii ale evaluării, Daniel L. Stufflebeam şi colaboratorii săi (1980, p. 17) ne propun trei grupe de definiţii pentru evaluare, în funcţie de trei identităţi posibile: 1) *evaluare = măsură*; 2) *evaluare = congruenţă*; 3) *evaluare = judecare*; fiecare caz presupune o serie de avantaje şi inconveniente. Definiţiile circumscrise de identitatea *evaluare-măsură* au următoarele avantaje: se sprijină direct pe o măsurare precisă, sunt obiective şi fidele, datele pot fi tratate matematic, iar din acestea rezultă norme şi concluzii ferme; dezavantajele legate de definire constau în faptul că identitatea invocată implică o centrare strict instrumentală, o inflexibilitate cauzată de costurile de producere de noi instrumente, iar judecăţile şi criteriile pe care se bazează sunt problematice şi elimină sau nu iau în seamă nemăsurabilele.

Definiţiile bazate pe identitatea *evaluare-congruenţă* prezintă avantajele: se referă la o acţiune puternic integrată în procesul de învăţământ, furnizează date asupra elevului şi programului deopotrivă, retroacţiunea este imediată, există referinţe directe la obiective şi criterii inerente, care pot furniza date atât asupra procesului, cât şi asupra produsului final. Apar şi dezavantaje, precum riscul evaluatorului de a juca un rol mai mult tehnic, centrarea este restrânsă la obiective, comportamentul devine criteriul ultim al gestului educativ, iar evaluarea se dovedeşte a fi mai mult o acţiune secvenţială, terminală.

Definiţiile care se sprijină pe identitatea *evaluare-judecare* prezintă avantajele că recurg la concretizări practice uşoare, permit o lărgire a variabilelor avute în vedere, sunt permisive la experienţe şi expertize şi nu conduc la pierderi de timp în analiza datelor; au însă dezavantajele că se sprijină pe rutină şi, fapt empiric neverificabil, li se pot contesta fidelitatea şi obiectivitatea, datele şi criteriile sunt ambigue, iar riscurile unor generalizări pripite sunt destul de mari.

Într-o perspectivă istorică, teoriile asupra evaluării pot fi distribuite în trei perioade mai importante. O primă perioadă, care debutează încă de la sfârşitul secolului al XIX-lea şi se prelungeşte către anii 1910-1930, poate fi numită *Perioada testelor* şi se caracterizează prin intenţia de a înlocui măsurarea subiectivă, individuală şi aleatorie, cu teste obiective, standardizate. A doua perioadă, numită *Perioada măsurătorilor*, continuă să perfecţioneze bateriile de teste, simultan cu apariţia unei interogaţii asupra dificultăţilor şi inconvenientelor cu privire la rezultatele testelor. Într-o a treia secvenţă, denumită *Perioada evaluării*, începută prin 1930, perspectivele asupra acestei probleme se lărgesc prin încercarea de a se descoperi elevul ca totalitate (Pelletier, 1971, pp. 5-20). Această ultimă perioadă este legată de activitatea lui Henri Piéron, părintele recunoscut al docimologiei.

Problematica evaluării a stat şi în atenţia psihologilor şi pedagogilor români. Rămân ca puncte de referinţă studiul consistent şi fermecător al lui Vasile Pavelcu (1968), precum şi lucrarea cuprinzătoare a lui I.T. Radu (1981), reeditată şi îmbogăţită recent (1999). Totodată, apreciem şi luările de poziţie ale Seviciului Naţional de Evaluare şi Examinare, recent înfiinţat, din ale cărui sinteze importante am preluat mai multe elemente de referinţă (vezi „Note bibliografice").

Coroborând mai multe opinii şi luări de poziţii (Stufflebeam, 1980; Pavelcu, 1968; I.T. Radu, 1981; Moise, 1985; Nicola 1992, *Dicţionar de pedagogie*, 1979), ne vom fixa provizoriu asupra următoarelor încercări de definire:

Docimologia reprezintă studiul sistematic al examenelor, analiza ştiinţifică a modurilor de notare, a variabilelor notării la examinatori diferiţi şi la acelaşi examinator, a factorilor subiectivi ai notării, precum şi identificarea mijloacelor menite să contribuie la asigurarea obiectivităţii unei examinări şi evaluări.

Eficienţa învăţământului se referă la capacitatea sistemului educaţional de a produce, în mod satisfăcător, rezultatele preconizate, adică de a le vedea concretizate în comportamentele şi atitudinile absolvenţilor, prin eforturi determinate la nivel macro- şi microstructural.

Randamentul şcolar este dat de nivelul de pregătire teoretică şi acţională a elevilor, reflectând o anumită concordanţă a acestor concretizări cu conţinutul circumscris de programele şcolare.

Evaluarea şcolară este procesul prin care se delimitează, se obţin şi se furnizează informaţii utile, permiţând luarea unor decizii ulterioare. Actul evaluării presupune trei momente relativ distincte: *măsurarea*, *aprecierea rezultatelor şcolare* şi *adoptarea măsurilor ameliorative*.

Măsurarea consecinţelor instruirii constă în operaţia de cuantificare a rezultatelor şcolare, respectiv de atribuire a unor simboluri exacte unor componente achiziţionale, prin excelenţă calitative. Măsurarea presupune o determinare obiectivă, prin surprinderea riguroasă a unor achiziţii, şi nu implică formularea unor judecăţi de valoare. Măsurarea ţine, mai mult, de dimensiunea „impersonală" a educatorului. Aşa se explică faptul că, în acest act, poate fi implicată satisfăcător maşina de evaluat.

Aprecierea şcolară sau evaluarea propriu-zisă constituie emiterea unei judecăţi de valoare, semnificarea unui rezultat observabil sau măsurabil într-un cadru de referinţă axiologic.

Adoptarea de măsuri ameliorative implică actele decizionale privind perfecţionarea şi potenţarea procesului de predare-învăţare prin măsuri sincronice sau succesive actului evaluativ.

Examenul este o modalitate de evaluare care se constituie ca o etapă finală a unei curse mai mari. El presupune cântărirea, cumpănirea, circumscrierea competenţelor achiziţionate

până la un moment dat (vezi examenul de bacalaureat). În principiu, examenul poate fi trecut de toţi candidaţii. El are funcţia dominantă de constatare şi de diagnosticare a unor achiziţii, considerate deja ca existente. Examenul se prezintă ca o formă de control relativ separată faţă de programul de instruire, având şi funcţia de bilanţ, cu scopul de orientare şcolară şi predictivă. Includem aici examenul de bacalaureat, examenele curente din timpul studenţiei, examenul de licenţă.

Concursul presupune confruntare, luptă, întâlnire şi concurenţă între persoane ce cred a avea o anumită competenţă într-o direcţie a formării. Concursul este o etapă iniţială de evaluare şi are un caracter pronunţat selectiv. El joacă un rol de prognostic şi de decizie, privind traseul ulterior al candidatului. Concursurile se pot edita fie la începutul unui ciclu de şcolarizare (vezi concursul de admitere în facultate), fie la trecerea dintr-un ciclu de învăţământ în altul, în zona monoobligatorie a sistemului şcolar (din ciclul primar în cel gimnazial, de pildă). Concursul are un caracter predictiv. Probele de concurs apelează la relevarea unor (*cf.* Radu, 1999, p. 109):

- cunoştinţe acumulate în domeniul specialităţii sau domenii conexe, care au valoare operaţională pentru profilul vizat;
- aptitudini şi interese;
- abilităţi (tehnice, de execuţie etc.), în cazul domeniilor aplicative.

2. Statutul şi importanţa evaluării

Evaluarea trebuie concepută nu numai ca un control al cunoştinţelor sau ca mijloc de măsurare obiectivă, ci ca o cale de perfecţionare, ce presupune o strategie globală a formării. Operaţia de evaluare nu este o etapă supraadăugată ori suprapusă procesului de învăţare, ci constituie un act integrat activităţii pedagogice. Evaluarea constituie o ocazie de validare a justeţei secvenţelor educative, a componentelor procesului didactic şi un mijloc de delimitare, fixare şi intervenţie asupra conţinuturilor şi obiectivelor educaţionale.

Alain Kerlan (*apud* Radu, 1999, p. 13) consideră că evaluarea se face pornind de la următoarele întrebări-cheie:

- Pentru ce se face evaluarea (care sunt funcţiile acesteia)?
- În raport cu ce (care este sistemul de referinţă, care sunt criteriile evaluării)?
- Pentru cine (care sunt destinatarii evaluării)?
- Ce se evaluează (conduite, rezultate, procese, evoluţii)?
- Cu ajutorul căror instrumente şi prin ce proceduri se face evaluarea?

Când se pune problema unei judecăţi de valoare, apare însă o întrebare: ce trebuie evaluat, o stare existentă a individului ori o transformare sau evoluţie a acestuia? Un defect major al evaluării rezidă în centrarea ei exclusivă asupra unuia dintre reperele menţionate. Starea prezentă a personalităţii elevului este, desigur, rezultatul unei istorii, al unui capital cultural încorporat, dar nu trebuie ocultată realitatea procesuală, devenirea existenţei umane, virtualităţile şi posibilităţile viitoare. Este necesar să se identifice, cu claritate, pentru fiecare caz în parte, *obiectul evaluării*, referenţialitatea de la care se va porni în emiterea unei judecăţi de valoare. „Foarte adesea – apreciază Jean-Marie Barbier – se

constată o mare confuzie cu privire la distingerea obiectului real al evaluării. Nu se ştie niciodată cu precizie, mai ales dacă se evaluează trăsăturile care permit înţelegerea unei realităţi sau realitatea însăşi (de exemplu, un produs şcolar, avându-l pe individ ca autor)" (1985, p. 67).

Unii autori (Mayer, 2000, p. 47) consideră că nu competenţele sunt evaluate, ci rezultatele, „întrupările" acestora. Obiectele evaluării sunt comportamentele observabile, măsurabile şi evaluabile. Competenţele se atestă indirect, prin rezultatele probate de elevi. Competenţa, ca atare, rămâne invizibilă. Nu evaluăm decât rezultate, ele fiind singurele urme palpabile ale acestor competenţe. Competenţa reprezintă capacitatea de a rezolva o problemă într-un context dat şi presupune strategii oarecum automatizate de rezolvare a sarcinilor. „Nu se pot măsura decât aproximări ale competenţei, traducerile cele mai fidele, produsele imaginate de profesori pentru a reflecta, pentru a traduce această competenţă. În consecinţă, nu are sens să afirmi că o competenţă este în curs de a fi dobândită, că este sau nu este dobândită: cum poţi oare să ştii că ceva invizibil s-a instalat în memorie? Singura afirmaţie posibilă este următoarea: în raport cu competenţa X, cutare elev a realizat produsele X1, X2, X3... în cutare momente ale anului sau ale ciclului, iar aceste produse au fost conforme sau nu cu normele cerute" (Mayer, 2000, p. 48).

Majoritatea cadrelor didactice şi a evaluatorilor recunosc că simpla acumulare de date nu constituie încă o evaluare. Trebuie să se emită o judecată de valoare după o scară de valori, explicită sau implicită. Introducerea unor elemente şi exigenţe axiologice atrage după sine o serie de interogaţii psihologice şi filosofice: de unde vin aceste criterii în funcţie de care se face o apreciere? Cine are sarcina să le prescrie? Ce probleme deontologice se ridică în acest context? Într-o societate pluralistă, unde coexistă mai multe scări valorice şi se realizează o educaţie interculturală, la care cod valoric se va face referinţă? Dar, dacă valorile educaţionale intră în conflict, în anumite împrejurări istorice (să ne amintim că, uneori, înainte de 1989, una se cerea din partea instanţelor politice supraetajate, şi alta realizau - în fapt - educatorii responsabili), în funcţie de care parte ne ghidăm în evaluare? Iată câteva întrebări care relevă complexitatea activităţii de evaluare, mai ales atunci când ieşim din cadrul clasic al problemei în discuţie.

Nu este mai puţin adevărat că dificultăţile evaluării pot trimite la veritabile aporii, degajate de încercarea de a răspunde la întrebări de tipul: când evaluăm (la începutul, pe parcursul ori la sfârşitul procesului)? Ce se evaluează (cunoştinţe, deprinderi, interacţiuni, componente ale activităţii)? Cum evaluăm? Cine evaluează, pentru ce şi în numele a ce evaluăm?

Apoi trebuie să observăm că actul evaluării determină, deseori, un cadru artificial, marcat de o distanţă remarcabilă între conduita de observat şi conduita propriu-zis observată. Proba de evaluare se poate converti într-o situaţie fabricată, în sensul că agentul evaluat (elevul) este obligat să adopte conduita dorită, prin însăşi prescrierea implicită, „ascunsă" în probă. Dispozitivul evaluativ nu este deloc neutru. El induce actorilor spaţiului educaţional anumite conduite, prescrie statute previzibile, prefigurează efecte uneori perverse. Jean-Marie Barbier recunoaşte în orice formă de examen sau de testare „dispozitive de provocare a conduitelor" (1985, p. 101). După alţi experţi în materie de evaluare, se pot distinge şi alte simptome problematice, care se pot evidenţia în cursul acestui proces (Stufflebeam, 1980, pp. 4-10):

- *simptomul evitării* (prin eludare bugetară sau prescrieri explicitate în programele educative);
- *simptomul anxietăţii* (pentru cadrele didactice, mai ales în cazul perceperii unor erori sau neajunsuri ale activităţii acestora);

- *simptomul imobilismului*, cauzat de decalajele dintre posibilităţile şi realităţile evaluării;
- *simptomul lipsei de principii clare* pentru conceptorii proiectelor de evaluare;
- *simptomul slabei îndrumări* a practicienilor de către specialiştii în metodologia evaluării.

Aceste simptome se concretizează în funcţie de circumstanţe şi se pot manifesta simultan. Pentru diminuarea efectelor negative, este necesară cel puţin cunoaşterea lor, dacă nu şi stăpânirea unor strategii de diminuare a eventualelor consecinţe.

În vederea conceperii şi aplicării adecvate ale evaluării în activităţile şcolare, ar trebui să se ţină cont de câteva mutaţii de accent, constatate în ultimul timp, având drept consecinţe redimensionarea şi regândirea strategiilor evaluative, în consens cu o serie de exigenţe:

- extinderea acţiunii de evaluare, de la verificarea şi aprecierea rezultatelor – obiectivul tradiţional – la evaluarea procesului, a strategiei care a condus la anumite rezultate; evaluarea nu numai a elevilor, ci şi a conţinutului, a metodelor, a obiectivelor, a situaţiei de învăţare, a evaluării;
- luarea în calcul şi a altor indicatori, alţii decât achiziţiile cognitive, precum conduita, personalitatea elevilor, atitudinile, gradul de încorporare a unor valori etc.;
- diversificarea tehnicilor de evaluare şi creşterea gradului de adecvare a acestora la situaţii didactice concrete (extinderea folosirii testului docimologic, a lucrărilor cu caracter de sinteză, a modalităţilor complementare sau alternative de evaluare, punerea la punct a unor metode de evaluare a achiziţiilor practice);
- deschiderea evaluării spre mai multe perspective ale spaţiului şcolar (competenţele relaţionale, comunicarea profesor – elev, disponibilităţile de integrare socială);
- necesitatea întăririi şi sancţionării cât mai operative a rezultatelor evaluării; scurtarea feedback-ului, a drumului de la diagnosticare la ameliorare, inclusiv prin integrarea eforturilor şi a exploatării dispoziţiilor psihice ale elevilor;
- centrarea evaluării asupra rezultatelor pozitive şi nesancţionarea în permanenţă a celor negative;
- transformarea elevului într-un partener autentic al profesorului în evaluare prin autoevaluare, interevaluare şi evaluare controlată.

3. Niveluri şi ipostaze ale evaluării

Evaluarea se referă la sistemul de învăţământ (componente ale acestuia sau ale procesului didactic), fiind însă în strânsă corelaţie cu alte sisteme ale organismului social. Evaluarea realizată în interiorul sistemului educaţional, la nivelul procesului de pildă, generează anumite informaţii care au o funcţie autoreglatoare pentru creşterea eficienţei instruirii. Un rol important în funcţionarea procesului didactic îl are conexiunea inversă, asigurată, în bună măsură, de actul evaluării. Ioan Nicola identifică două niveluri la care se poate concepe evaluarea: *evaluarea economică*, ce vizează eficienţa sistemului de învăţământ prin prisma raportului dintre resursele materiale şi financiare investite de societate şi rezultatele învăţământului, materializate în competenţele achiziţionate, şi *evaluarea pedagogică*, unde eficienţa învăţământului este decelată prin prisma raportului dintre obiectivele proiectate şi rezultatele obţinute de către elevi în activitatea de învăţare (1992, p. 253).

De altfel, se pot distinge mai multe niveluri ale evaluării în învăţământ (*cf.* Strungă, 1999) :

- evaluarea globală a educaţiei în raport cu celelalte activităţi ale existenţei sociale ;
- evaluarea instituţiilor de învăţământ în acord cu anumite standarde de progres sau de calitate ;
- evaluarea cadrelor didactice, a responsabililor şi a factorilor decidenţi în raport cu standardele ocupaţionale şi în funcţie de exigenţele de politică educaţională ;
- evaluarea elevilor în calitate de beneficiari ai sistemului de educaţie.

În condiţiile reformei învăţământului românesc mai apar şi alte domenii ale evaluării şi examinării (*cf.* Lisievici, 1997 ; Stoica, 2001, p. 8) :

- evaluarea instituţională, a diferitelor categorii de instituţii de învăţământ, în perspectiva ierarhizării sau acreditării lor ;
- evaluarea curriculumului, cu toate componentele lui ;
- evaluarea calităţii învăţământului ;
- evaluarea utilizării timpului educaţional etc.

De asemenea, evaluarea trebuie să vizeze şi alte componente ale actului paideutic, prin raportarea acestora unele la altele. Astfel, este interesant de raportat adecvarea obiectivelor şcolare la valorile şi cerinţele sociale, concordanţa dintre desfăşurările curriculare şi paradigmele ştiinţei şi culturii, relaţia între conţinutul învăţământului şi scopurile instruirii, între conţinuturile stipulate, posibilităţile şi disponibilităţile elevilor, aprecierea activităţilor educative raportate la obiective, a metodologiei în raport cu conţinutul şi obiectivele educative etc. şi, în final, evaluarea evaluării înseşi.

Mai puţin discutată este problematica evaluării profesorilor. De cele mai multe ori, evaluarea este înţeleasă prin relaţionarea la achiziţiile elevilor. După cum apreciază specialiştii, evaluarea profesorilor poate fi formativă şi normativă (*cf.* De Landsheere, 1992, p. 459). Evaluarea de tip formativ are drept obiectiv sprijinirea profesorului pentru a-şi ameliora acţiunea şi mijloacele de derulare a acesteia. Evaluarea normativă are în vedere recunoaşterea meritelor fiecărui cadru didactic, stabilind calificative şi ierarhii în ceea ce priveşte competenţa profesională. După cum precizează şi autoarea, „o astfel de apreciere comparativă este, inevitabil, injustă, date fiind diferenţele care pot să existe în alegerea obiectivelor urmărite, în caracteristicile personale şi în condiţiile de muncă” (De Landsheere, 1992, p. 460).

Dacă vom aborda problematica evaluării la scară macro- şi microsistemică, vom observa următoarele niveluri de concepere şi desfăşurare ale acţiunii apreciative :

- evaluarea activităţii de învăţare în termeni de achiziţie, ce reprezintă sensul curent şi cel mai uzitat al evaluării ;
- evaluarea modului de utilizare a structurilor de achiziţie pentru a dobândi competenţe şi calificări posibile ;
- evaluarea modului de utilizare a competenţelor în structuri de producţie, consum sau de achiziţii ulterioare ;
- evaluarea achiziţiilor în raport cu normele şi valorile spaţiului comunitar ;
- evaluarea modului de funcţionare a structurilor de achiziţie în relaţie cu nevoile, aspiraţiile şi resursele celor care învaţă ;
- evaluarea obiectivelor pedagogice şi a coerenţei lor într-un sistem de instruire ;
- evaluarea acţiunii de instruire şi a coerenţei sale în raport cu obiectivele, resursele şi cadrele de referinţă ;

- evaluarea gradului de adecvare a structurilor de achiziţie la cerinţele structurilor de utilizare;
- evaluarea capacităţii structurilor de utilizare de a lua în calcul achiziţiile elevilor din momentul în care aceştia au dobândit competenţele necesare;
- evaluarea adecvării structurilor de instruire şi a celor de utilizare a competenţelor la normele şi valorile sociale (vezi Chancerel, 1991, pp. 91-95).

4. Funcţiile evaluării

Evaluarea şcolară reprezintă un ansamblu de activităţi dependente de anumite intenţii. Acestea transcend datele imediate şi contingente, raportându-se la o serie de funcţii şi scopuri bine determinate. Scopul evaluării nu este de a parveni la anumite date, ci de a perfecţiona procesul educativ. Nu este vorba numai de a stabili o judecată asupra randamentului şcolar, ci de a institui acţiuni precise pentru a adapta necontenit strategiile educative la particularităţile situaţiei didactice, la cele ale elevilor, la condiţiile economice şi instituţionale existente etc. Plecând de la evaluare ar trebui să se determine de fiecare dată în ce măsură putem transforma situaţia educaţională într-o realitate convenabilă, adecvată obiectivelor în extensie ale şcolii.

Raportându-ne la derularea unei secvenţe de învăţare sau prin relaţionare la un ansamblu structurat de activităţi de formare, am putea desprinde trei funcţii ale evaluării:

a) identificarea sau verificarea achiziţiilor şcolare;
b) perfecţionarea şi regularizarea căilor de formare a indivizilor, identificarea celor mai facile şi mai pertinente căi de instrucţie şi educaţie;
c) sancţionarea sau recunoaşterea socială a schimbărilor operate asupra indivizilor aflaţi în formare.

Dacă ne raportăm la nivelul unei populaţii şcolare (clase, şcoli etc.), este indicat să ţinem cont de trei funcţii ale evaluării, ca repere principale pentru reglarea acţiunilor educative:

a) orientarea deciziilor de natură pedagogică în vederea asigurării unui progres armonios şi continuu în dezvoltarea elevului, prin stabilirea celor mai bune căi de încorporare a cunoştinţelor şi deprinderilor;
b) informarea elevilor şi părinţilor asupra stadiului formării şi a progreselor actuale sau posibile;
c) stabilirea unei ierarhii, implicite sau explicite, prin atribuire, în funcţie de rezultate, a unui loc sau rang valoric.

Coroborând nivelurile macro- şi microsistemice, unde pot fi degajate obiective specifice, vom sugera următoarele funcţii ale evaluării:

- *de constatare*, dacă o activitate instructivă s-a derulat ori a avut loc în condiţii optime, o cunoştinţă a fost asimilată, o deprindere a fost achiziţionată;
- *de informare* a societăţii, prin diferite mijloace, privind stadiul şi evoluţia pregătirii populaţiei şcolare;

- *de diagnosticare* a cauzelor care au condus la o slabă pregătire şi la o eficienţă scăzută a acţiunilor educative;
- *de pronosticare* a nevoilor şi disponibilităţilor viitoare ale elevilor sau ale instituţiilor de învăţământ;
- *de selecţie* sau *de decizie* asupra poziţiei sau integrării unui elev într-o ierarhie, într-o formă sau într-un nivel al pregătirii sale;
- *pedagogică*, în perspectiva elevului (motivaţională, stimulativă, de orientare şcolară şi profesională, de întărire a rezultatelor, de formare a unor abilităţi, de conştientizare a posibilităţilor) şi în perspectiva profesorului (pentru a şti ce a făcut şi ce are de realizat în continuare).

În convergenţă cu opţiunea noastră, aducem în atenţie şi o sistematizare a funcţiilor evaluării în rezonanţă cu cele ale autoevaluării elevului, ilustrată de Cristian Stan în tabelele de mai jos (Stan, 2001, pp. 245-247):

Funcţii specifice dimensiunii normative a autoevaluării şi evaluării didactice

Funcţia specifică	Conotaţii în plan autoevaluativ	Conotaţii în plan evaluativ
Constatativă	Modalitate de surprindere a nivelului de pregătire atins şi de raportare a acestuia atât la expectanţele proprii, cât şi la cele ale profesorului	Indicator de bază al gradului de optimabilitate şi eficienţă cu privire atât la desfăşurarea procesului de predare, cât şi la derularea celui de învăţare
Diagnostică	Radiografiere a capacităţilor performanţiale subevaluate sau supraevaluate şi interpretare a discrepanţelor constatate	Evidenţiere şi interpretare a lacunelor existente în planul pregătirii elevilor şi a cauzelor acestora
Prognostică	Reconsiderare a stilului propriu de muncă şi a modului de dozare a efortului de învăţare	Identificare a modalităţilor de restructurare a strategiilor didactice în vederea optimizării lor

Funcţii specifice dimensiunii formative a autoevaluării şi evaluării didactice

Funcţia specifică	Conotaţii în plan autoevaluativ	Conotaţii în plan evaluativ
Motivaţională	Efectul motivaţional este mediat de personalitatea elevului şi de relaţia existentă între autoevaluare şi evaluare	Sancţiune sau recompensă acordată elevilor în funcţie de apropierea acestora de criteriile de evaluare
Decizională	Reper pentru aprecierea de sine şi pentru relaţionarea socială în cadrul grupului de apartenenţă	Suport pentru plasarea adecvată în ierarhia clasei sau în raport cu standardele docimologice
Informaţională	Element central pentru mediatizarea predicţiilor privind evoluţia şcolară ulterioară	Mijloc de informare a elevilor, părinţilor şi societăţii cu privire la randamentul şcolar realizat

Funcţiile evaluării apar şi se actualizează diferenţiat, prin prevalenţa uneia faţă de alta la un moment dat. O probă evaluativă oarecare nu îndeplineşte toate funcţiile posibile în aceeaşi măsură (nu-i nici posibil, nici credibil). Toate funcţiile invocate se pot întrezări, mai mult sau mai puţin, în toate situaţiile de evaluare. De pildă, un examen, după sistemul de referinţă, poate dobândi mai multe funcţii, plecând de la intenţiile diverse ale profesorilor (de a controla achiziţiile şcolare la începutul unui ciclu şcolar, de a decide

asupra promovărilor), elevilor (de a lua cunoştinţă de reuşitele şi progresele lor), părinţilor (de a se informa asupra direcţiilor de dezvoltare a copiilor cu scopul de a-i orienta şcolar şi profesional în cunoştinţă de cauză), directorilor de şcoli (de a controla profesorii, plecând de la standardele asupra cărora s-a căzut de acord, de a identifica scăderi în activitatea şcolii), societăţii (de a se informa asupra modificărilor apărute în cerinţele şi dezideratele tinerei generaţii) etc.

În ceea ce priveşte obiectivele evaluării, se remarcă o tranziţie de la problematica preciziei, obiectivităţii mecanice, garantată prin măsurare, la o problematică a raportării calitative, prin luarea în consideraţie a fundamentelor formării elevului şi a unor variabile contextuale. Când se au în vedere activităţi şi capacităţi superioare, evaluarea analitică, plecând de la taxonomiile obiectivelor, pare inadecvată. Doar primele obiective, cele cognitive, se pretează mai bine unei evaluări analitice (dobândirea de cunoştinţe, înţelegerea, aplicarea lor etc.). Louis Legrand (1983, p. 9) aminteşte de anumite efecte ascunse ale tehnicilor analitice, în sensul că evaluarea de acest tip este inoperantă pentru o capacitate de sinteză, de pildă. În acelaşi timp, putem observa o orientare a obiectivelor spre modalităţile care favorizează dezvoltarea autonomiei elevilor. Pedagogia prin obiective pare să se afle, cel puţin deocamdată, în afara acestor exigenţe. În realitate, centrarea evaluării asupra obiectivelor vizează o reuşită cât mai rapidă, având un consum financiar şi de timp cât mai mic. Demersul vizat – constată René Baldy (1989, p. 30) – privilegiază reuşita, în detrimentul mijloacelor de a ajunge, eventual pe cont propriu, la aceasta.

Evaluarea nu se limitează la aprecierea rezultatelor elevilor, ci se extinde asupra unor ansambluri de elemente mai vaste. Chiar şi eroarea, neajunsul, în contextul dat, pot dobândi un statut nou, revelator de noi circumstanţe sau exigenţe educative. Unii autori propun un tip prospectiv al evaluării (Hunziati, 1991, pp. 79-85), când se pune problema evaluării prealabile a unui proiect educativ sau aşezământ şcolar. Situaţia este bizară, pentru că se încearcă a se evalua ceva care încă nu există (de pildă, o lege sau o reformă şcolară). Însă demersul investigator *a priori* este deosebit de necesar pentru succesul unui proiect. Obiectivele şi funcţiile evaluării sunt „rescrise" pe parcursul evaluării, în funcţie de transformările previzibile sau imprevizibile.

O abordare sistemică asupra evaluării, cum este cea propusă de UNESCO în *L'Educateur et l'approche systémique* (1981), pentru perfecţionarea practicilor evaluative, va facilita o centrare pe obiective mult mai bine determinate. Trecerea de la evaluarea produsului la evaluarea procesului modifică înseşi funcţiile evaluării. Evaluarea procesului devine un moment central şi deschide un demers circular sau în formă de spirală, prin care se asigură ameliorarea în permanenţă a întregului sistem. În timp ce evaluarea tradiţională, menită a garanta obiectivitatea, este pusă în situaţia de exterioritate în raport cu ceea ce urmează a fi evaluat, demersul sistemic se bazează pe un fel de „evaluare internă" sau „autoevaluare", ea însăşi asociată unei deschideri şi chiar unui fel de provizorat. „La limită, se poate ajunge la o evaluare fără judecare, fondată însă numai pe constatări. Altfel spus, obiectivul evaluării nu constă în a raporta o acţiune educativă la un ansamblu de valori, mai mult sau mai puţin absolute, în vederea unei condamnări sau aprobări, ci de a ajunge la o descriere suficient de sistematică pentru a putea percepe legăturile între diferite elemente şi, în caz de nevoie, de a acţiona asupra unora dintre ele pentru a modifica altele" (p. 137). Sunt proiecte, oarecum nonstandard, care-i pot ambiţiona şi pe cercetătorii, evaluatorii şi cadrele didactice de la noi, depăşind vechi paradigme şi preconcepţii.

5. Evaluarea internă şi evaluarea externă

Atunci când evaluarea se face de către educatorii din propriul aşezământ şcolar, în scopurile intenţionate de aceştia, avem de-a face cu o evaluare internă. Miza acestei examinări este de ordin didactic, autoreglator, ea ratificând realizări în concordanţă cu criterii generale sau adaptate specificităţii populaţiei şcolare din unitatea de bază. Evaluarea randamentului şcolar este de cele mai multe ori o evaluare internă.

În cazul examenelor sau concursurilor cu miză mare (admitere, bacalaureat, capacitate etc.), se impune modalitatea de evaluare externă. Trăsătura definitorie a evaluării externe o constituie implicarea altor persoane evaluatoare, pentru decelarea calităţii şi amplitudinii rezultatelor obţinute de elevi, din afara spaţiului şcolar respectiv. Evaluările externe îndeplinesc mai multe scopuri (*cf.* Radu, 2001, p. 123):

- obţinerea de informaţii privind pregătirea elevilor la anumite discipline la un moment dat al şcolarităţii şi, respectiv, privind calitatea învăţământului în raport cu anumite standarde;
- compararea rezultatelor unei promoţii în raport cu cele precedente, evidenţiindu-se progresul sau regresul din anumite puncte de vedere;
- punerea în evidenţă a domeniilor în care este necesar să se intervină pentru îmbunătăţirea procesului de învăţământ;
- verificarea indirectă şi aprecierea activităţii cadrelor didactice, a calităţii pregătirii acestora;
- orientarea activităţii pedagogice înspre obiective prioritare la un moment dat;
- reglarea conduitelor didactice ale profesorilor privind relaţionarea la noi conţinuturi, metode inedite, mijloace de învăţământ recent intrate în practica didactică etc.;
- compararea şi ierarhizarea diferitelor unităţi şcolare;
- perfecţionarea cadrelor didactice în perspectiva evaluării corecte şi obiective;
- autoreglarea întregii conduite didactice a educatorilor din sistem;
- structurarea şi oferirea autorităţilor şcolare a unei norme obiective, a unui etalon pe baza căruia să fie evaluată eficacitatea activităţii fiecărei unităţi şcolare;
- evidenţierea măsurii în care aprecierile făcute de profesori asupra rezultatelor şcolare sunt în concordanţă cu rezultatele reale şi furnizarea de informaţii părinţilor şi elevilor cu privire la nivelul de pregătire al celor din urmă.

Evaluarea externă este o evaluare decontextualizată (nu se ţine cont de condiţiile concrete de învăţare ale elevilor, de mediul sociocultural, de posbilităţi şi resurse specifice). De aceea, acest mod de evaluare trebuie aplicat atunci când e cazul şi se cere a fi corelat şi cu alte tipuri de evaluare, rezultatele lui neputând fi luate drept absolute. Mai mult, acest mod de valorizare nu trebuie să genereze evaluări ale profesorilor din unitatea în care se face evaluarea (atenţie, inspectori!). Efectele negative de acest tip pot genera măsuri perverse, de viciere premeditată a rezultatelor evaluării, din frica de a nu se ajunge la culpabilizări sau deprecieri în sânul comunităţii pedagogice respective.

6. Ipostaze ale rezultatelor şcolare

Dar ce trebuie evaluat şi apreciat? Care sunt elementele „referente" ale valorizării în şcoală? Rezultatele elevilor se compartimentează în următoarele structuri achizitive:

a) *Cunoştinţe acumulate şi integrate*

Valorile cognitive acumulate constituie unul dintre elementele de referinţă în evaluare. Dacă în mod tradiţional conta foarte mult cantitatea acestora, astăzi se dovedesc tot mai relevante calitatea cunoştinţelor, potenţialitatea lor de a genera noi cunoştinţe şi valori. Accentul se va pune pe identificarea cunoştinţelor de bază, pe reţinerea şi aplicarea cunoştinţelor importante, esenţiale pentru edificarea a noi conduite intelectuale.

b) *Capacitatea de operare şi aplicare a achiziţiilor*

Activitatea instructivă înseamnă nu numai acumulare de cunoştinţe, ci şi operare cu acestea, activarea lor în contexte cât mai oportune. *A şti* ce să încorporezi trebuie continuat cu *a şti să faci* şi *să aplici*. De aceea, în practica educativă evaluarea cunoştinţelor trebuie completată cu evaluarea aplicării şi adecvării acestora la realitate. Evaluarea capacităţii de aplicare presupune un efort mai mare al profesorului în fabricarea dispozitivelor şi instrumentelor adecvate de evaluare şi, uneori, ieşirea din spaţiul normal de instruire şi delimitarea unor cadre noi de examinare (laborator, atelier, viaţa concretă).

c) *Dezvoltarea capacităţilor intelectuale*

În practica şcolară, urmărirea prin evaluare a dezvoltării capacităţilor cognitive este mai puţin prezentă. Este de dorit ca acţiunea educativă să fie orientată spre obiectivele formative ale educaţiei, ceea ce presupune să fim mai atenţi la conduite precum dezvoltarea capacităţii de observare, a curajului de a emite ipoteze, a aptitudinii de a rezolva probleme, a dorinţei de a sesiza noi adevăruri, a putinţei de a argumenta şi contraargumenta, a interesului de a verifica şi reîntemeia etc. În general, dezvoltarea unei gândiri critice, autonome constituie un virtual ţel al practicilor evaluative. Remarcăm însă dificultatea în confecţionarea unor probe relevante pentru capacităţile descrise.

d) *Conduite şi trăsături de personalitate*

Acest standard constituie un reper deosebit de important, dar dificil de identificat. El are mai mult o coloratură sintetică, identificabilă indirect, prin comportamente expresive, prin conduite ce încorporează secvenţial aspecte „de adâncime" ale personalităţii. Palierul enunţat se evidenţiază mai mult prin efectele sale, de multe ori negative; mai mult prin

ceea ce lipseşte decât prin ceea ce este vizibil (conduite reprobabile, indezirabile, negative). Rămâne ca problemă decelarea conduitelor în acte expresive care pot fi evaluate direct. Evaluarea conduitei de către profesor se face la modul global, printr-un soi de aproximare, de realizare a unei medii statistice în orizont comportamental.

Trebuie făcută delimitarea dintre competenţă şi performanţă şcolară, în calitate de referenţialuri ale evaluării. Competenţa şcolară se referă la totalitatea abilităţilor şi capacităţilor de care, în principiu, este capabil elevul şi care au fost determinate cu prilejul unor valorizări anterioare procesului evaluativ. Performanţa şcolară este ceea ce elevul realizează efectiv, situaţional, ca urmare a mobilizării capacităţilor sale. „Performanţa şcolară se referă la gradul de eficienţă ce rezultă din mobilizarea resurselor cognitive şi afectiv-voliţionale ale elevului în situaţia confruntării cu o anumită sarcină de lucru" (Stan, 2001, p. 235). În cazul în care competenţa vizează potenţialul elevului, performanţa redă rezultatele actualizate în contexte bine determinate. Competenţa nu se traduce automat în performanţă, procesul fiind filtrat fie de cauze interne (voinţă, procese afective etc.), fie de cauze externe (presiuni, accidente, mediu nefavorabil, adversităţi etc.). Pe de altă parte, nu este bine ca evaluarea să se reducă la pragurile de „jos" de manifestare a competenţelor - redare, actualizare, recunoaştere de idei etc. -, ci să se înalţe către etaje mai înalte precum aplicare, sintetizare, re-creare etc. de cunoştinţe.

Şi dacă variabilele menţionate mai sus nu se edifică pe deplin în perioada programului de formare ? Şi dacă aceste conduite apar mai târziu, iar profesorii nu le mai evaluează ? Şi dacă „premianţii de azi" nu vor fi acceptaţi „premianţi" mai târziu ? Şi dacă viaţa nu mai valorizează ceea ce şcoala a considerat că merită „aplaudat" ? Iată noi teme de reflecţie pentru cei care fac evaluarea şcolară.

7. Putem evalua competenţa ?

De circa un deceniu se tot vorbeşte în învăţământul românesc de necesitatea centrării acestuia pe competenţe şi performanţe. Nu cât ştie elevul ne interesează, ci ce ştie să facă, cum aplică ştiinţa, ce comportamente noi a învăţat. Competenţa se referă la acea conduită dezirabilă la care trebuie să ajungă elevii în urma integrării lor într-un dispozitiv de formare. Ea se „desenează" oarecum abstract, teoretic, fiind o proiecţie a maturilor, o aspiraţie care trebuie atinsă. Este un „pachet" de însuşiri ce alcătuiesc o conduită care nu este încă, dar se speră că va fi. Performanţa este o competenţă concretizată, întruchipată, devenită act. Se-nţelege că o competenţă întrece valoric o performanţă vizibilă. Dar aceasta din urmă este reală. Prin raportare la competenţă vom constata ceea ce elevii trebuiau să facă ; prin raportare la performanţă aflăm ceea ce elevii au făcut cu adevărat.

Una dintre marile probleme ale evaluării este generată de modul de stabilire a criteriului reuşitei : este unul ce ţine de individ, în raport cu ce a făcut sau poate face ceva, este unul interior, al clasei, plecând de la o medie aproximată de profesor, sau este un criteriu exterior, un standard elaborat şi impus de diferite politici şcolare ? Şi, în definitiv, ce fel de evaluare se face, una subiectivă şi personalizată - polarizată în jurul elevului -, una circumstanţială şi intragrupală - generată de caracteristicile grupului şcolar - sau una externă, impersonală şi obiectivă, impusă de social ? În raport cu ce evaluăm un elev de

la şcoala X: cu evoluţia proprie, cu nivelul clasei sau cu ce pretinde ministerul de la el? Credem că obiectivele şi funcţiile evaluării pot oferi profesorului o mişcare pe axele de mai sus şi că nu se poate decreta că un mod sau altul de examinare este mai oportun sau mai bun. Dacă suntem interesaţi, de pildă, de progresul individual, de întărirea motivaţiei şi multiplicarea reuşitelor unui elev, vom folosi mai ales evaluarea personalizată, individualizată, centrată pe subiect. Dacă, dimpotrivă, avem de clasat, ierarhizat, selectat copii în raport cu o serie de competenţe, atunci vom apela la criterii evaluative dimensionate în raport cu grupul sau la standarde de performanţă formalizate, prestabilite. În toate situaţiile, formele şi metodele utilizate trebuie să aibă o semnificaţie şi un înţeles pentru toţi actorii antrenaţi în actul evaluării: elevi, profesori, părinţi, decidenţi.

Pe de altă parte, referentul în raport cu care se face evaluarea (un exerciţiu matematic, o explicaţie, o acţiune motrică etc.) devine uneori destul de dificil de stabilit. În principiu, se acceptă ideea că trebuie să ne raportăm la un comportament observabil, decelabil în realitatea proximă, la un fapt cât mai concret, identificabil, măsurabil. Problema este următoarea: ne raportăm la o competenţă sau la produsul unei competenţe? La abilitatea de a realiza corect o înmulţire sau la un exerciţiu anume de înmulţire? La abilitatea de a redacta un text sau la textul ca atare? Unii consideră că nu comportamentele sunt acelea pe care le evaluăm, ci produsele lor. Nu evaluăm competenţe, ci „urme" vizibile ale acestor competenţe (Meyer, 2000, p. 47). Cu toate acestea, se tot spune în ultima vreme că evaluarea vizează nu numai rezultatele realizate de elevi, ci şi procesele prin care se ajunge la rezultatele invocate. Încercarea de a izola un produs de procesul de realizare a respectivului produs poate conduce la aporii nu numai de ordin praxiologic, ci şi metodologic, axiologic. În primul rând, pentru că ele nu se pot percepe sau măsura în stare „pură", nu putem izola produsul de felul în care s-a ajuns la el. Apoi, pentru că nu este întotdeauna relevantă didactic posibilitatea de a face ceva cu realizarea propriu-zisă, evaluarea având şi o putere predictivă, anticipând, „construind" conduite dezirabile. Şi în cele din urmă, pentru că instrumentele de măsurare a celor două realităţi (produse şi procese) sunt distincte, incongruente şi presupun etaloane diferite în raport cu specificitatea dimensiunilor evaluate (acţiuni şi, respectiv, calităţi).

Competenţa este o realitate dinamică şi fluă, greu de surprins şi cuantificat. Când putem spune că cineva deţine competenţa de a picta? Care este pragul după care poate fi decretat talentul cuiva în pictură? Orice competenţă rămâne oarecum virtuală, polifuncţională şi deschisă. Presupune şi o parte invizibilă sau „misterioasă". Ea însăşi poate fi un construct cultural sau rezultatul unei opinii sau reprezentări personale. Profesorii se bazează uneori pe ipoteze de lucru, pe aproximări ale competenţelor având ca referenţial ultim nişte concretizări posibile ale competenţelor. Cum scrie şi Perrenoud, competenţa este o chestiune de conformism şi obişnuinţă (1998, p. 49). Nu putem afirma cu certitudine că o competenţă a fost achiziţionată complet, pentru totdeauna. Din faptul că un elev, la un moment dat, face corect acordul dintre subiect şi predicat, nu putem deduce că a dobândit competenţa în a acorda subiectul cu predicatul la modul general, pentru toate situaţiile care vor urma. Este posibil ca, în anumite situaţii, să mai greşească. Şi atunci abilitatea nu mai poate fi luată drept competenţă, pentru că nu e generală, permanentă, totală.

Este important ca elevii să înţeleagă nu numai criteriile reuşitei, ci chiar să participe la generarea lor. Stabilirea normelor şi a nivelului unei performanţe ţine nu numai de profesori, ci şi de elevi. Este de dorit ca şi criteriile de evaluare a unui produs sau a unei activităţi să fie negociate, interiorizate, acceptate de cei ce trebuie să le probeze. În cazul

unei evaluări personalizate, posibilitatea consensului este mai evidentă; elevul poate fi uşor „prins" în mecanismul autoevaluativ. La fel şi în situaţia evaluării prin raportarea la grup şi prin decantarea acestor criterii de comun acord. În cazul unei evaluări prin raportare la standarde fixe, acestea nu mai sunt apanajul actorilor din interior (nici elevi, nici profesori), ci al unor factori de decizie sau „specialişti" din exterior ce doar uneori mai „corectează" o serie de probe prin posibile simulări sau pretestări ale respectivelor strategii docimologice.

Cu cât ne situăm „mai jos" pe această axă, antrenându-i pe elevi şi profesori în stabilirea acestor criterii şi a reuşitelor propriu-zise, cu atât dimensiunea formativă a evaluării este mai pronunţată (şi, deci, toată lumea are de învăţat). Ce poate fi mai important decât ca elevii să înţeleagă raţiunile unei norme şi să aibă sentimentul că este „opera" lor? Cu cât accedem mai sus în ceea ce priveşte convenirea criteriilor de reuşită, altfel spus, cu cât ne „îndepărtăm" de elevi, cu atât se accentuează funcţia normativă a evaluării. E nevoie de un echilibru între cele două tendinţe şi de o concretizare a acelor dimensiuni care să favorizeze progresul şi accelerarea dezvoltării intelectuale şi spirituale a educaţilor.

8. Noi perspective de vizare şi realizare a evaluării elevilor

Un demers consistent, modern şi vizionar, consumat în cadrul aceluiaşi proiect gestionat de Centrul Naţional de Evaluare şi Examinare („Cadru de referinţă al curriculumului naţional pentru învăţământul preuniversitar: un imperativ al reformei curriculare" – POSDRU/55/1.1/S/25088), vizează construirea unor situaţii, referenţiale şi instrumente referitoare la evaluările stipulate de legislaţia în vigoare. Legea actuală statuează mai multe momente de realizare a evaluărilor cu caracter sumativ (poate prea multe, dar aceasta este o altă poveste): la sfârşitul claselor a II-a, a IV-a, a VI-a, a IX-a şi bacalaureatul de la finalul studiilor liceale. Cum aceste etape trebuiau să urmeze o filosofie unitară, s-a lucrat la alcătuirea unor ghiduri metodologice corespunzătoare fiecărei etape/ipostaze, stabilindu-se diferenţiat, la fiecare nivel, principii de acţiune, exemple de itemi, de probe disciplinare şi transdisciplinare, matrice de specificaţii, ghiduri de elaborare a subiectelor, portofoliu evaluativ, programe individuale de învăţare, programe de formare a evaluatorilor etc. Neexistând un curriculum actualizat, în consens cu legea nouă, a fost deosebit de dificil să construieşti un ansamblu de instrumente care să se adecveze la realităţi mai mult virtuale, decât reale (de pildă, s-au construit probe transdisplinare pentru evaluarea de la sfârşitul clasei a VI-a, în absenţa unor materii cu un caracter explicit trans- sau interdisciplinar cum acreditează legea). Constrângerile normative şi temporale ale proiectelor de tip POSDRU nu ţin cont de evoluţia faptelor (întârzierea adoptării prin lege a noului cadru de referinţă), aşa încât s-a lucrat în contratimp, iar efortul proiectiv al echipelor de lucru (formate din profesori din învăţământul preuniversitar, cadre universitare, specialişti de la ISE sau CNEE) a fost substanţial.

Alături de funcţia constatativă, evaluarea va permite o diagnoză şi o prognoză a nevoilor şi posibilităţilor de învăţare a elevilor. Funcţiile evaluării se vor recompune mereu, ponderea uneia sau alteia fiind construită circumstanţial, ţinându-se cont de obiectivul optimizării parcursurilor de învăţare, de nevoia oferirii unui sistem de întăriri oportune şi dinamizatoare, de generarea şi statuarea unei culturi evaluative la nivel şcolar şi societal.

Probele vor fi astfel elaborate încât să evalueze competenţe de tip integrativ, să valorifice confluenţe şi continuităţi conceptual-metodologice între discipline şcolare, să permită evaluarea unor competenţe transdisciplinare. De asemenea, probele pot viza şi comportamente atitudinal-valorice faţă de cumulul cognitiv interiorizat, în acord cu posibilităţile vârstei.

Rezultatele evaluării se vor constitui în referenţiale pentru punerea la punct a unor parcursuri individuale de învăţare, şi nu în ocazii de a pune etichete, de a clasifica şi a decide indistinct, iremediabil şi definitiv asupra statutului unui elev sau altul. În funcţie de rezultatele validate, fiecărui elev, dar şi colectivelor din care face parte li se vor prescrie orizonturi curriculare şi ţinte de învăţare particularizate, personalizate prin intermediul unor dispozitive didactice recalibrate (conţinuturi, forme şi modalităţi de organizare a învăţării, metode de predare-învăţare, suporturi şi mijloace didactice. etc.) în raport cu noile realităţi. În acelaşi timp, aceste rezultate vor ghida cadrele didactice, echipele de specialişti, decidenţii în ameliorarea şi generarea unor oferte curriculare care să se adecveze nevoilor şi expectanţelor prezente şi de viitor ale celor care învaţă (sau pentru a construi programe de formare pentru cadre didactice, pentru evaluatori etc.).

O deficienţă a sistemului educaţional autohton constă (şi) în gestionarea secvenţială şi lacunară a datelor despre elev, despre evoluţia lui anterioară, despre capacităţile sale potenţiale sau probate. În afară de carnetul de elev (o interfaţă informaţională dintre şcoală şi familie care, de cele mai multe ori, rămâne la îndemâna elevului) sau a catalogului şcolar (care trece, după consumarea anului şcolar, în arhivă), alte instrumente de oglindire şi de reţinere a trăsăturilor personalităţii lui, mai extinse sau mai sintetice, nu mai există. Informaţiile cu privire la nivelul sau evoluţia competenţelor sale se pierd în timp, mai cu seamă la trecerea dintr-un ciclu în altul, astfel încât profesorii care preiau un elev la un moment dat trebuie să aştepte ceva vreme pentru a-şi creiona un tablou despre trăsăturile lui.

Noul cadru evaluativ instituie o nouă modalitate de colectare şi structurare a datelor cu privire la evoluţia personalităţii elevului, şi anume portofoliul educaţional. Ce reprezintă acesta? Portofoliul educaţional se constituie dintr-o colecţie de documente care evidenţiază competenţele dobândite de elev în activităţile de învăţare realizate atât în mediul formal, cât şi în cel nonformal şi informal. El are o valoare explicit formativă şi prognostică, ameliorând procesul de învăţare la elev, anticipând şi limitând blocajele, dificultăţile sau eşecurile potenţiale. Totodată, acest instrument se constituie şi într-o sursă de semnalare timpurie a unor abilităţi, aptitudini, interese relevante pentru preorientarea şi orientarea şcolară sau profesională a elevului.

Acest instrument este instituit începând cu clasa pregătitoare şi este actualizat/completat continuu de cadrele didactice direct responsabile de monitorizarea evoluţiei elevului (învăţătorul/profesorul pentru învăţământul primar, respectiv profesorul diriginte), însoţind întregul parcurs al elevului de-a lungul şcolarităţii obligatorii.

Portofoliul educaţional devine un fel de „carte de identitate" educaţională a elevului care va fi „purtată" de către elev atât pe diferitele trepte de învăţământ, cât şi de la o entitate grupală la alta (clasă, şcoală). Responsabilitatea gestionării portofoliilor educaţionale revine conducerii fiecărei instituţii de învăţământ. Acesta poate fiinţa atât într-un format scris/tipărit, cât şi în format digital. Instrumentul în discuţie va reprezenta principalul referenţial de generare a Planului Individualizat de Învăţare pentru fiecare elev.

Portofoliul educaţional este un document administrativ care însumează atât elemente obligatorii, cât şi elemente complementare, individualizate. Elementele obligatorii vor fi constituite din: rezultatele la probele naţionale de evaluare instituite la nivelul întregului

sistem de învăţământ, situaţiile şcolare pe discipline/ani şcolari (în format textual-narativ, dar şi într-un format vizual-grafic) şi fişa psihopedagogică. Cele complementare se referă la: certificate, diplome care atestă diferite competenţe/interese şcolare şi extraşcolare (culturale, artistice, sportive, psihosociale), alte înscrisuri cu conţinut relevant pentru aptitudinile sau abilităţile probate de elev, produse obiectuale sau performări ale elevilor (înregistrări foto, audiovideo etc.).

La completarea portofoliului educaţional vor conlucra responsabilii direcţi (învăţătorul, profesorul, dirigintele) cu celelalte cadre didactice, cu părinţii elevilor, cu elevii înşişi şi cu alţi factori abilitaţi. Portofoliul educaţional este deocamdată complementar formelor tradiţionale de înregistrare, administrare şi comunicare a rezultatelor şcolare obţinute de elevi (catalogul şcolar, carnetul de elev), urmând ca pe viitor să se reflecteze la oportunitatea de a le înlocui complet.

Capitolul 21

Strategii de evaluare şi notare

Modele şi forme de realizare a evaluării • Metode de evaluare • Metode complementare de evaluare • Notarea şcolară • Descriptorii de performanţă • Proiectarea evaluării

1. Modele şi forme de realizare a evaluării

Diversitatea situaţiilor didactice, precum şi multitudinea de obiective ale evaluării presupun conceperea şi aplicarea unor strategii diferite, pe care vom încerca să le trecem în revistă în cele ce urmează. Teoria şi practica evaluativă au evidenţiat mai multe modele. În *The International Encyclopedia of Curriculum* (1991) (*apud* Stoica, 2001) găsim următoarea clasificare:

A) *Modele tradiţionale, standard, „convenţionale"*:
- Modelul centrat pe obiective (Tyler – Mager).
- Modelul centrat pe decizie (CIPP = Context, Intrare, Proces, Produs), unde funcţia de decizie o are iniţiatorul sau beneficiarul procesului.

B) *Modele complementare, nonstandard, „neconvenţionale"*
- Modelul evaluării fără obiective (care recuperează în favoarea celui evaluat efectele neintenţionate ale situaţiei de învăţare sau chiar ale situaţiei de evaluare, complinind astfel limitările posibile induse de formularea iniţială a obiectivelor).
- Modelul evaluării responsive (care centrează procesul de evaluare pe realitatea din clasă, bazată pe interacţiune şi negociere, punându-l pe baze preponderent calitative).
- Modelul evaluării iluminative (care întemeiază procesul de evaluare pe caracteristici exclusiv calitative, precum: naturalistică, euristică, interpretativă, individualizatoare etc.).
- Modelul evaluării naturalistice (care oferă o abordare holistică a obiectivelor şi subproceselor programului de evaluare şi accentuează, explicându-le, efectele şi semnificaţiile procesului).
- Modelul evalării calitative (care dezvoltă o cunoaştere reflexivă privind contextele situaţiei educaţionale, urmărind parcursul în patru etape: observaţie, descriere, interpretare, estimare – engl. *appraisal*).

Strategiile sau formele de evaluare îngăduie o anumită clasificare, dacă plecăm de la trei repere principale : cantitatea de informaţie sau experienţă încorporabilă de către elevi, axa temporală la care se raportează verificarea şi sistemul de referinţă pentru emiterea valorizărilor. În funcţie de primul criteriu, analiştii au stabilit două tipuri : *evaluarea parţială*, când se verifică elemente cognitive sau comportamentale secvenţiale (prin ascultarea curentă, extemporale, probe practice curente) şi *evaluarea globală*, când cantitatea de cunoştinţe şi deprinderi este mare, datorită cumulării acestora (prin examene şi concursuri). În funcţie de perspectiva temporală, putem identifica *evaluarea iniţială*, care se face la începutul unei etape de instruire (prin teste docimologice, concursuri etc.), *evaluarea continuă*, care se face în timpul secvenţei de instruire (prin tehnici curente de ascultare, teze etc.) şi *evaluarea finală*, care se realizează la sfârşitul unei perioade de formare (prin examene, de pildă). În funcţie de cel de-al treilea criteriu (*cf.* Stan, 2001, p. 257), putem delimita *evaluarea formativă* (când sistemul de referinţă este extern, cerinţele fiind explicitate în programe sau manuale şcolare), *evaluarea clasificatorie* (când sistemul de referinţă îl constituie performanţele grupului de apartenenţă (clasa de elevi) şi *evaluarea autocentrică* (când sistemul de raportare este constituit din nivelul propriilor performanţe anterioare ale elevului).

Prin coroborarea celor trei criterii (la care se mai pot adăuga şi altele) se ajunge la o altă clasificare, devenită clasică : *evaluarea cumulativă* (sau sumativă) şi *evaluarea continuă* (sau formativă). Analiza comparativă, realizată de I.T. Radu (1988), pune în evidenţă următoarele note şi caracteristici ale celor două mari strategii : evaluarea cumulativă se realizează prin verificări parţiale, încheiate cu aprecieri de bilanţ asupra rezultatelor, pe când cea continuă se face prin verificări sistematice, pe parcursul programului, pe secvenţe mai mici. Evaluarea cumulativă operează prin verificări prin sondaj în rândul elevilor şi în materie, pe când evaluarea continuă are loc prin verificarea tuturor elevilor şi a întregii materii, dat fiind faptul că nu toţi elevii învaţă deopotrivă un conţinut la fel de bine. Prima strategie vizează, în principal, evaluarea rezultatelor, având însă efecte reduse asupra îmbunătăţirii procesului, pe când cea de-a doua are drept scop ameliorarea lui, scurtând considerabil intervalul dintre evaluarea rezultatelor şi perfecţionarea activităţii. În evaluarea sumativă se apreciază rezultatele, prin compararea lor cu scopurile generale ale disciplinei, iar în evaluarea continuă se pleacă de la obiectivele operaţionale concrete ; cea sumativă exercită, în principal, funcţia de constatare a rezultatelor şi de clasificare a elevilor, pe când cea formativă are funcţia prioritară de clasificare, dar nu definitivă, prin lăsarea unui câmp deschis sancţionărilor apreciative viitoare. Primul tip de evaluare generează atitudini de nelinişte şi stres la elevi, iar cel de-al doilea determină relaţii de cooperare între profesori şi elevi, cultivând simultan capacitatea de evaluare şi autoevaluare la nivelul elevilor. Sub aspectul folosirii timpului, prima formă utilizează o parte considerabilă din timpul instruirii, pe când cea de-a doua sporeşte timpul alocat acesteia prin diminuarea celui afectat evaluării. Observăm că ambele strategii presupun atât avantaje, cât şi dezavantaje. Astfel, cele două moduri nu trebuie să fie utilizate în chip autarhic, exhaustiv, ci prin îmbinare şi complementare. Ceea ce se pierde, eventual, printr-o strategie, se câştigă prin cealaltă.

În concepţia lui B.S. Bloom, evaluarea formativă este acel tip de evaluare care se realizează pe tot parcursul unui demers pedagogic, este frecventă sub aspect temporal şi are ca finalitate remedierea lacunelor sau erorilor săvârşite de elevi. „Evaluarea formativă nu-l judecă şi nu-l clasează pe elev. Ea compară performanţa acestuia cu un prag de reuşită dinainte fixat" (Mayer, 2000, p. 25). După De Landsheere, evaluarea formativă

are drept ţintă identificarea situaţiilor în care elevul întâmpină o dificultate, în ce constă aceasta şi care sunt căile de depăşire. Acest mod de a evalua nu se finalizează numaidecât prin note sau clasificări. Evaluarea formativă este orientată spre ajutorarea în mod operativ a elevului. Evaluarea sumativă vizează clasificarea şi atestarea progreselor elevilor. Ea va arăta gradul de realizare a obiectivelor, fie comparându-i pe elevi între ei, fie raportând performanţele obţinute la standardele aşteptate.

De Landsheere vorbeşte şi de evaluarea normativă, cea prin care se interpretează scorul obţinut în urma unui test clasic de inventariere a cunoştinţelor sau de inteligenţă, scor plasat într-o distribuţie statistică: performanţa unui individ este judecată printr-o raportare la performanţa altuia, distribuţia performanţelor constituind norma.

Redăm, în tabelele de mai jos, o succintă recapitulare a trăsăturilor ce caracterizează strategia formativă şi pe cea normativă a contextualizării evaluării (*cf.* Mayer, 2000, p. 41).

Evaluarea formativă

Parametri	Evaluarea
Funcţii	Îi ajută pe elevi să înveţe
Definiţii teoretice	Internă Multireferenţială Proces temporal creator de efecte de sens Dinamică Comunicare
Decizii	Reechilibrează
Actori	Elevii
Instrumente	Toate instrumentele descoperite de teoriile învăţării şi care permit stimularea, suscitarea, dezvoltarea proceselor cognitive
Obiecte	Procesele sau mijloacele cognitive care permit realizarea unor produse observabile

Evaluarea normativă

Parametri	Evaluarea
Funcţii	Verifică ceea ce şi-a însuşit elevul
Definiţii teoretice	Externă Unireferenţială Raporturi de conformitate-identitate cu o normă exterioară, deja existentă Statică Informare
Decizii	Selecţionează
Actori	Profesorii/elevii
Instrumente	Relative/note, calificative... (dacă norma este media de distribuţie a performanţelor) Binare: însuşit/neînsuşit, da/nu, 1/0 (dacă norma este de prag de performanţă aşteptat: 80%, 100%)
Obiecte	Produsele: rezultatele unei competenţe neobservabile în mod direct

2. Metode de evaluare

Metodele şi instrumentele utilizate în evaluarea performanţelor şcolare sunt de mai multe feluri. Tabelul de mai jos ilustrează o clasificare cu tipurile subsecvente.

Metode şi instrumente de evaluare	**TRADIŢIONALE**	• Probe orale • Probe scrise • Probe practice
	COMPLEMENTARE	• Observarea sistematică a elevilor • Investigaţia • Proiectul • Portofoliul • Tema pentru acasă • Tema de lucru în clasă • Autoevaluarea

Tipurile menţionate sunt în continuă resemnificare şi extensie. Este foarte posibil ca timpurile imediate să completeze sau să restructureze astfel de sistematizări şi aproximări (facem apel la capacitatea de discriminare valorică a dascălilor, care trebuie să capteze noi modele şi scheme procedurale, mai mult sau mai puţin incitante).

Verificarea orală

Verificarea orală constă în realizarea unei conversaţii prin care profesorul urmăreşte identificarea cantităţii şi calităţii instrucţiei. Conversaţia poate fi individuală, frontală sau combinată. Avantajele constau în faptul că se realizează o comunicare deplină între profesor şi clasa de elevi, iar feedback-ul este mult mai rapid. Metoda favorizează dezvoltarea capacităţilor de exprimare ale elevilor. De multe ori însă, obiectivitatea ascultării orale este periclitată din cauza intervenţiei unei multitudini de variabile : starea de moment a educatorului, gradul diferit de dificultate a întrebărilor puse, starea psihică a evaluaţilor etc. În acelaşi timp, nu toţi elevii pot fi verificaţi, ascultarea fiind realizată prin sondaj.

Verificarea orală reprezintă metoda de evaluare utilizată în clasa de elevi. Din cauza fidelităţii şi validităţii scăzute, aceste probe orale nu sunt recomandabile pentru evaluările cu miză mare, cu funcţie de decizie sau clasificatorie.

Avantajele utilizării probelor orale vizează (*cf.* Stoica, 2001, pp. 48-49) :

- flexibilitatea şi adecvarea individuală ale modului de evaluare prin posibilitatea de a alterna tipul întrebărilor şi gradul lor de dificultate în funcţie de calitatea răspunsurilor oferite de către elev ;
- posibilitatea de a clarifica şi corecta imediat eventualele erori sau neînţelegeri ale elevului în raport cu un conţinut specific ;
- formularea răspunsurilor urmărind logica şi dinamica unui discurs oral, ceea ce oferă mai multă libertate de manifestare a originalităţii elevului, a capacităţii sale de argumentare etc. ;

- interacţiunea directă, manifestă, creată între evaluator şi evaluat (profesor şi elev), de natură să stimuleze modul de structurare a răspunsurilor de către elev, încurajând şi manifestări care permit evaluarea comportamentului afectiv-atitudinal.

Trebuie avute în vedere şi limitele acestor probe, dintre care se pot menţiona:

- diversele circumstanţe care pot influenţa obiectivitatea evaluării atât din perspectiva profesorului, cât şi din cea a elevului (gradul diferit de dificultate a întrebărilor de la un elev la altul, variaţia comportamentului evaluatorului etc. generează o puternică varietate interindividuală şi intraindividuală între evaluatori sau la acelaşi evaluator în momente diferite, la fel cum starea emoţională a elevului în momentul răspunsului influenţează performanţa acestuia din punct de vedere al calităţii prestaţiei sale);
- nivelul scăzut de validitate şi fidelitate;
- consumul mare de timp, având în vedere faptul că elevii sunt evaluaţi fiecare separat.

Justificarea recurgerii la proba orală se face prin raportarea la:

- obiectivele evaluării în situaţia concretă;
- tipul de evaluare promovat;
- numărul elevilor;
- timpul disponibil şi resursele materiale alocate;
- tipul de informaţie pe care profesorul doreşte să o obţină prin răspunsurile elevilor;
- natura şi specificul disciplinei.

Avantajul evident al acestei metode constă în aceea că evaluarea devine şi o activitate de învăţare, corectare, întărire, sistematizare şi aplicare ale cunoaşterii captate de elevi. Aceştia nu mai sunt simple „obiecte" constatative, plecând de la care se emit judecăţi, ci devin fiinţe ce se reconvertesc valoric în prezenţa şi sub auspiciile unei instanţe mature – profesorul, care – în definitiv – rămâne responsabil de ceea ce „ştiu" sau „nu ştiu" elevii la un moment dat. Evaluarea orală recuperează cel mai pregnant naturalitatea şi normalitatea unei relaţii specific umane.

Verificarea scrisă

Verificarea scrisă apelează la anumite suporturi scrise, concretizate în lucrări de control sau teze. Elevii au şansa să-şi prezinte achiziţiile la care au parvenit fără intervenţia profesorului, în absenţa unui contact direct cu acesta. Anonimatul lucrării, uşor de realizat, îngăduie o diminuare a subiectivităţii profesorului. Ca avantaje, mai consemnăm posibilitatea verificării unui număr relativ mare de elevi într-un interval de timp determinat, raportarea rezultatelor la un criteriu unic de validare, constituit din conţinutul lucrării scrise, avantajarea unor elevi timizi sau care se exprimă defectuos pe cale orală etc. Verificarea scrisă implică un feedback mai slab, în sensul că unele erori sau neîmpliniri nu pot fi eliminate operativ prin intervenţia profesorului. Cum este şi firesc, ambele variante de verificare se cer a fi desfăşurate oportun şi optim de către profesori.

Probele scrise sunt puse în practică datorită unor avantaje precum (*cf.* Stoica, 2001, p. 49):

- economia de timp pe care o realizează în cadrul bugetului alocat relaţiei predare-învăţare-evaluare; probele scrise permit evaluarea unui număr mare de elevi într-un timp relativ scurt;

- acoperirea unitară ca volum şi profunzime pe care acest tip de probe o asigură la nivelul conţinutului evaluat; verificările scrise fac posibilă evaluarea tuturor elevilor asupra aceleiaşi secvenţe curriculare, ceea ce face comparabile rezultatele elevilor, iar evaluarea în sine devine mai obiectivă;
- posibilitatea evaluatorului de a emite judecăţi de valoare mult mai obiective, întemeiate pe existenţa unor criterii de evaluare clar specificate şi prestabilite;
- posibilitatea elevilor de a-şi elabora independent răspunsul, reflectând cunoştinţe şi capacităţi demonstrate într-un ritm propriu;
- diminuarea stărilor tensionale, de stres, care pot avea un impact negativ asupra performanţei elevilor timizi sau cu alte probleme emoţionale.

Inconvenientul major constă în relativa întârziere în timp a momentului în care se realizează ratificarea şi corectarea probelor. Cu toate acestea, timpul de care dispun elevii pentru a intra în posesia rezultatelor evaluărilor poate fi utilizat pentru cunoaşterea răspunsurilor corecte. Pot fi concepute strategii, de către profesorii creativi, de gratificare a acelor elevi care, în răstimpul scurs până la aflarea notei, identifică şi cunosc răspunsurile corecte. Nu-i exclusă practica revizuirii notei – dacă elevul probează că ştie, până la urmă, ceea ce trebuia să ştie!

Verificarea practică

Examinarea prin probe practice se realizează la o serie de discipline specifice şi vizează identificarea capacităţilor de aplicare practică a cunoştinţelor dobândite, a gradului de încorporare a unor priceperi şi deprinderi, concretizate în anumite suporturi obiectuale sau activităţi materiale.

Pentru realizarea cu succes a unei activităţi practice, este normal ca încă de la începutul secvenţei de învăţare elevii să fie avizaţi asupra (Neacşu, Stoica, 1996, p. 76):

- tematicii lucrărilor practice;
- modului în care ele vor fi evaluate (baremele de notare);
- condiţiilor care le sunt oferite pentru realizarea activităţii respective (aparate, unelte, săli de sport etc.).

Un tip specific de probă practică îl constituie activităţile experimentale în contextul disciplinelor cu caracter practic-aplicativ.

Probele evaluative de ordin practic se pot gândi în următoarele perspective:

- executarea de către elevi a unor produse pornind de la un model;
- realizarea de către elevi a unor acţiuni pornind de la un proiect de acţiune;
- simularea unor acţiuni în condiţii speciale (pe ordinator, în sălile de simulare etc.).

Facem precizarea că probele practice, în măsura în care sunt bine concepute, ratifică în modul cel mai elocvent ceea ce elevii cunosc şi pot să facă. Rămâne ca sarcină de perspectivă dimensionarea unor probe, care, în mod indirect, dar decisiv, pot da seama de ceea ce sunt sau pot să realizeze candidaţii la formare.

3. Metode complementare de evaluare

În afară de metodele devenite clasice vizând evaluarea, se mai pot identifica o serie de noi metode, numite fie complementare, fie alternative. Caracterul complementar implică faptul că acestea completează arsenalul instrumentar tradiţional (metode orale, scrise, practice) şi că se pot utiliza simultan în procesul evaluativ. Caracterul alternativ presupune o înlocuire cvasitotală a metodelor clasice cu cele moderne, ceea ce, deocamdată, nu este oportun şi nu se poate generaliza. Practica docimologică de la noi şi din alte părţi demonstrează că nu se poate renunţa la practicile curente de evaluare. Mizăm deci mai mult pe o împletire funcţională, o complementare fructuoasă, optimă dintre cele două tendinţe metodologice, şi nu pe o folosire unilaterală, exclusivă, concurenţială a acestora.

Se pare că metodele complementare de evaluare sunt mult mai suple şi permit profesorului să structureze puncte de reper şi să adune informaţii asupra derulării activităţii sale, utilizând instrumente care se adecvează mai mult la specificul situaţiilor instructiv-educative. O oarecare dificultate intervine din cauză că metodele de evaluare date nu sunt standardizate, modul de proiectare şi aplicare variind, în fiecare caz în parte, de la profesor la profesor (ceea ce atrage, indubitabil, valorizări diferite).

Metodele complementare de evaluare invocate, în ultimul timp, sunt următoarele:

- referatul;
- investigaţia;
- proiectul;
- portofoliul;
- observarea sistematică a activităţii şi a comportamentului elevilor;
- autoevaluarea.

În paginile de mai jos, urmând o anumită bibliografie (Manolescu, 2010; Stoica, 2001; Neacşu, Stoica, 1996; Radu, 1999; Radu, 2001; Strungă, 1999), le vom trece succint în revistă.

Referatul

Acest instrument permite o apreciere nuanţată a învăţării şi identificarea unor elemente de performanţă individuală a elevului, care îşi au originea în motivaţia lui pentru activitatea desfăşurată.

Se pot diferenţia două tipuri de referate:

- referat de investigaţie ştiinţifică independentă, bazat pe descrierea demersului unei activităţi desfăşurate în clasă şi pe analiza rezultatelor obţinute;
- referat bibliografic, bazat pe informarea documentară, biografică.

Caracteristicile esenţiale ale referatului sunt:

- pronunţat caracter formativ şi creativ, reuşind să înglobeze zone întinse de conţinut;

- profund caracter integrator, atât pentru procesele de învăţare anterioare, cunoştinţele disciplinare şi interdisciplinare, cât şi pentru metodologia informării şi a cercetării ştiinţifice, fiind astfel o modalitate de evaluare foarte sugestivă, precisă, intuitivă şi predictivă ;
- permite abordarea unor domenii noi, ce reprezintă extinderi ale conţinutului, în măsura în care tematica propusă este interesantă, justificată didactic şi există resurse în abordarea ei ;
- se pot realiza conexiuni cu alte obiecte de învăţământ şi cu modalităţi de investigaţie transdisciplinare ;
- caracter sumativ, angrenând cunoştinţe, priceperi, abilităţi şi atitudini diverse, constituite pe parcursul unei perioade mai îndelungate de învăţare ;
- relevă motivaţia intrinsecă de învăţare sau documentare, a unor elevi, faţă de a majorităţii elevilor, care se pregătesc pe baza unor factori exteriori lor ;
- se pot exersa în mod organizat activităţi de cercetare bibliografică independentă, care sunt utile în formarea ulterioară şi în educaţia permanentă.

Referatul se poate utiliza în demersul didactic atât pentru evaluarea continuă, pe parcursul unui semestru, cât şi pentru evaluarea sumativă în cadrul unui modul, încadrat într-un portofoliu sau independent.

Trebuie menţionat faptul că acest instrument este indicat la clasele mari şi pentru motivarea elevilor cu potenţialuri înalte. Există riscul ca elementele de conţinut să fie „copiate", translate indistinct, fără nici o intervenţie sau resemnificare personală.

Investigaţia

Se prezintă ca un instrument ce facilitează aplicarea în mod creativ a cunoştinţelor şi explorarea situaţiilor noi sau foarte puţin asemănătoare cu experienţa anterioară. Investigaţia este o activitate care se poate derula pe durata unei ore de curs sau a unei succesiuni de ore de curs, în timpul căreia elevii demonstrează o gamă largă de cunoştinţe şi capacităţi.

Elevul sau grupul de elevi primesc o temă cu sarcini precise, bine circumscrise. Se poate formula şi sub forma unor teme pentru acasă, dar definitivarea se va face în clasă, prin comentarea concluziilor.

Tema trebuie conturată şi înţeleasă foarte precis în legătură cu :

- ordinea de rezolvare, de notare a observaţiilor parţiale ;
- ordinea de prezentare a rezultatelor finale.

Evaluarea investigaţiei se face pe baza unei scheme de notare, care va cuprinde măsurarea separată a următoarelor elemente importante :

- strategia de rezolvare ;
- aplicarea cunoştinţelor, principiilor, regulilor ;
- acurateţea înregistrării şi prelucrării datelor ;
- claritatea argumentării şi forma prezentării ;
- inventarierea produselor realizate ;

- atitudinea elevilor în faţa cerinţelor;
- dezvoltarea unor deprinderi de lucru în grup/individual.

Investigaţia este o metodă de evaluare în care elevul este pus în situaţia de a căuta o soluţie la exigenţe şi complexităţi diferite. Elevul trebuie să facă dovada înţelegerii cerinţelor temei, a soluţiei adoptate, generalizării sau transpunerii acesteia în alt context.

Caracteristicile esenţiale ale investigaţiei constau în faptul că:

- are un pronunţat caracter formativ;
- are un profund caracter integrator, atât pentru procesele de învăţare anterioare, cât şi pentru metodologia informării şi a cercetării ştiinţifice, fiind în acest fel o modalitate de evaluare foarte sugestivă, precisă, intuitivă şi predictivă;
- are un caracter sumativ, angrenând cunoştinţe, priceperi, abilităţi şi atitudini diverse, constituite pe parcursul unei perioade mai îndelungate de învăţare;
- se pot exersa în mod organizat activităţi de cercetare utile în formarea ulterioară şi în educaţia permanentă.

Şi acest instrument trebuie adaptat vârstei elevilor şi experienţelor lor intelectuale.

Proiectul

Constituie o metodă complexă de evaluare, individuală sau de grup, recomandată profesorilor pentru evaluarea sumativă. Subiectul este stabilit de profesor, dar după ce se obişnuiesc cu acest tip de activitate, elevii înşişi vor putea propune subiectele.

Este obligatoriu ca elevii să dispună de anumite precondiţii:

- să prezinte un anumit interes pentru subiectul respectiv;
- să cunoască dinainte unde îşi vor găsi resursele materiale;
- să fie nerăbdători în a crea un produs de care să fie mândri;
- să nu aleagă subiectul din cărţi vechi sau să urmeze rutina din clasă;
- să spere că părinţii vor fi înţelegători şi interesaţi de subiectul ales.

Pentru a stabili strategia de evaluare a proiectului, profesorul trebuie să clarifice – în colaborare cu elevii – următoarele probleme:

- Se va evalua procesul, produsul sau amândouă?
- Care va fi rolul profesorului: evaluator continuu sau doar la sfârşitul proiectului?
- Care este politica resurselor materiale necesare? Le va oferi profesorul – ca parte a sarcinii – sau elevii trebuie să le procure şi, în consecinţă, acestea vor fi evaluate?
- Care sunt activităţile intermediare impuse (de exemplu: prezentarea unui plan preliminar)?
- Ce format este cerut pentru prezentarea raportului?
- Care sunt standardele impuse pentru realizarea produsului?

Capacităţile care se evaluează în timpul realizării proiectului pot fi:

- capacitatea de a observa şi de a alege metodele de lucru;
- capacitatea de a măsura şi de a compara rezultatele;
- capacitatea de a utiliza corespunzător bibliografia;

- capacitatea de a manevra informaţia şi de a utiliza cunoştinţe;
- capacitatea de a raţiona şi de a utiliza proceduri simple;
- capacitatea de a investiga şi de a analiza;
- capacitatea de a sintetiza şi de a organiza materialul;
- capacitatea de a realiza un produs.

Proiectul poate avea o conotaţie teoretică, practică, constructivă, creativă. El se poate derula într-o perioadă mai mare de timp, pe secvenţe determinate dinainte sau structurate circumstanţial. În funcţie de particularităţile de vârstă, acesta poate să includă şi componente ludice.

Portofoliul clasic

Se prezintă ca o metodă de evaluare complexă, longitudinală, proiectată într-o secvenţă mai lungă de timp, care oferă posibilitatea de a se emite o judecată de valoare, bazată pe un ansamblu de rezultate. Acest instrument reprezintă o colecţie din produse ale activităţii elevului, selectate de el însuşi, structurate şi semnificate corespunzător. Portofoliul oferă o imagine completă a progresului înregistrat de elev de-a lungul intervalului de timp pentru care a fost proiectat, prin raportarea la criterii formulate în momentul proiectării. Acesta permite investigarea produselor elevilor, care, de obicei, rămân neimplicate în actul evaluativ, reprezentând un stimulent pentru desfăşurarea întregii game de activităţi. Portofoliul se poate încadra într-o evaluare sumativă, furnizând nu doar o informaţie punctuală, într-un anumit moment al achiziţiilor elevului, ci chiar o informaţie privind evoluţia şi progresele înregistrate de acesta în timp, alături de informaţii importante despre preocupările sale.

Portofoliul este un produs complex, format din elemente diferite, ca forme de transmitere a informaţiei şi a mesajului: fişe de informare şi documentare independentă, referate, eseuri, pliante, prospecte, desene, colaje, care pot constitui subiectul unor evaluări punctuale, dar nu în mod obligatoriu. Elevul adaugă în portofoliu materialele pe care le consideră necesare, materiale care-l reprezintă, subliniind atitudinea şi interesul faţă de domeniul abordat.

Structura şi componenţa unui portofoliu se subordonează scopului pentru care a fost proiectat, şi nu invers, iar scopul şi criteriile de evaluare se deduc dintr-un portofoliu deja întocmit. Structura, elementele componente obligatorii şi criteriile de evaluare sunt stabilite de profesor, având ca punct de plecare preocupările elevilor. Alegerea elementelor de portofoliu obligatorii se subordonează obiectivelor de referinţă prevăzute în programa modulului respectiv şi obiectivelor de referinţă suplimentare, stabilite de profesor. La momentul potrivit, profesorul va prezenta elevilor un model de portofoliu compatibil cu vârsta acestora, conţinând elemente asemănătoare cu cele propuse ca temă, criterii de apreciere formulate clar şi caracteristica valorică a diferitor elemente.

Portofoliul este relevant pentru creativitatea elevilor, iar profesorul trebuie să demonstreze flexibilitate apreciind elementele suplimentare introduse în structura sa. La recomandarea profesorului sau la alegerea elevului, pot deveni componente ale portofoliului

elemente care au fost evaluate anterior. Se evidenţiază astfel capacitatea elevului de a realiza o lucrare unitară, de a se racorda temei abordate.

Pentru a înregistra succes în demersul de utilizare a portofoliului, trebuie stabilită o tematică care să-l conducă pe elev la surse de informaţii diferite de cele utilizate la şcoală, precum şi la forme de comunicare mai complexe. Tematica şi sursele de informare recomandate trebuie să sensibilizeze elevul şi să-i stimuleze interesul pentru domeniul abordat. Portofoliul nu-şi atinge scopul, dacă tematica are un grad mare de generalitate, iar elevul este înlocuit de familie pentru realizarea activităţilor.

Există mai multe niveluri de analiză a portofoliului:

- fiecare element în parte, utilizând metodele obişnuite de evaluare;
- nivelul de competenţă a elevului, prin raportarea produselor realizate la scopul propus;
- progresul realizat de elev pe parcursul întocmirii portofoliului.

Portofoliul este un instrument euristic, evidenţiindu-se următoarele capacităţi:

- capacitatea de a observa şi de a manevra informaţia;
- capacitatea de a raţiona şi de a utiliza cunoştinţe;
- capacitatea de a observa şi de a alege metodele de lucru;
- capacitatea de a măsura şi de a compara rezultatele;
- capacitatea de a investiga şi de a analiza;
- capacitatea de a utiliza corespunzător bibliografia;
- capacitatea de a raţiona şi de a utiliza proceduri simple;
- capacitatea de a sintetiza şi de a organiza materialul;
- capacitatea de a sintetiza şi de a realiza un produs.

Portofoliul preia, prin unele elemente ale sale, funcţiuni ale altor instrumente evaluative care se „topesc" în ansamblul acestei metode. Această caracteristică va conferi portofoliului o evidentă valoare instructivă, dar şi una formativă. Pentru clasele primare, portofoliul nu constituie un instrument propriu-zis de evaluare. El se poate constitui într-un element de motivare şi de deschidere a apetitului de colectare a unor elemente relevante pentru cunoaşterea şi amplificarea experienţei (artistice, ştiinţifice, tehnice etc.) a elevului, care se cere a fi întărită.

Portofoliul digital

Translat în mediul digital, portofoliul dobândeşte noi dimensiuni, asigurând funcţionalităţi didactice în cel puţin trei direcţii: predare, învăţare, evaluare. În ceea ce priveşte suporturile propriu-zise, acestea pot fi clasice (dar preluate din universul virtual), dispuse pe dischete, CD-uri sau pe o pagina Web.

Pentru a avea succes în demersul de utilizare a portofoliului, trebuie stabilită o tematică menită să-l conducă pe elev la surse de informaţie diferite de cele utilizate la şcoală, precum şi la forme de comunicare mai complexe. Tematica şi sursele de informare recomandate trebuie să sensibilizeze elevul şi să stimuleze interesul său pentru domeniul abordat. Portofoliul nu-şi atinge scopul dacă tematica are un grad accentuat de generalitate, iar elevul este înlocuit de familie pentru realizarea activităţilor.

Există mai multe ipostaze ale portofoliului: sursă de învăţare, mijloc de prezentare şi dosar de evaluare (*cf.* Ministère de l'Education du Québec, 2002). Să le luăm pe rând.

Portofoliul în calitate de sursă de învăţare cuprinde lucrări (dar şi reflecţii ale elevilor asupra acestora) care dau seama de progresele elevilor. Unele piese sunt selectate de elevi în mod autonom, altele sunt determinate cu ajutorul profesorilor. Elevii îşi compun dosarele adăugând de la o zi la alta noi piese, noi puncte de vedere, noi remarci, reorganizând şi complicând structura dosarului cu noi teme la care se ajunge pe cont propriu sau prin sugerarea acestora de către profesori sau alţi colegi. Este de la sine înţeles că supleţea şi flexibilitatea digitală oferă elevilor noi oportunităţi de compunere a entităţilor informaţionale.

Acest portofoliu se constituie progresiv şi poate da seama de evoluţia elevului într-un interval de timp. Mijloacele tehnice ce susţin portofoliul sunt, desigur, calculatoarele, imprimantele, dar şi camerele foto sau video (eventual digitale). Datorită eterogenităţii şi numărului mare de piese, elevul trebuie să recurgă la o organizare minimală, plecând de la anumite criterii de clasificare, ele însele denotând un grad de implicare şi prelucrare a informaţiilor de bază. Pe parcurs poate ajunge la noi ordonări, structurile compuse devenind relevante la un moment dat. De un real interes pot fi indexurile construite de elevi sau adnotările care se pot edita pe marginea elementelor componente.

Portofoliul ca dosar de prezentare cuprinde acele piese alese doar de elev, considerate reprezentative pentru întreaga sa conduită didactică. Scopul central al acestui instrument este de a comunica cu profesorii, părinţii sau alţi coechipieri, de a expune propriile produse. Precum un artist care doreşte să-şi prezinte creaţia, şi elevul îşi va selecta, după criterii proprii, acele piese considerate de el ca fiind ilustrative pentru ceea ce face sau gândeşte. Mai mult, piesele pot fi introduse într-un program de prezentare (de pildă, Power Point), el însuşi devenind ilustrativ pentru competenţele elevului. Astfel, el va exersa rolul de critic al propriei sale activităţi, reglându-şi conduita didactică în conformitate cu noi exigenţe. Elevul va fi în stare să opereze o selecţie, să gradeze o prezentare, să adapteze publicului o serie de piese care îl avantajează, să decripteze reacţiile publicului său. Pornind de la un astfel de produs, ne putem da seama de evoluţia unor interese, de trăsături de personalitate ale elevilor, de scăderi şi plusuri motivaţionale, de interesele profunde ale elevilor. Translate pe suport Web sau CD-ROM, astfel de creaţii vor prilejui o ocazie de autoafirmare şi de automotivare pentru realizarea de noi produse.

Portofoliul de prezentare poate fi un document de analiză a profesorilor cu care elevii vin în legătură în anii următori. El poate urma elevul pe mai mulţi ani şcolari sau pe cicluri de învăţământ. De asemenea, o astfel de materializare a unui parcurs poate deveni factor relevant pentru întreaga biografie a elevului, rămânând în viaţa sa ca un element cu reverberaţii emoţionale profunde.

Portofoliul ca dosar de evaluare va servi ca referenţial al măsurării performanţelor elevilor. Uzanţa portofoliului se înscrie în procesul de evaluare continuă, de parcurs, dar şi sumativă, de final, prin strângerea unor elemente ce dau seama de performanţele elevilor după o etapă de învăţare. În acest al doilea caz, evaluarea prin portofoliu poate conduce la obţinerea unei certificări şi a unei diplome corespunzătoare. De acest portofoliu va fi interesat atât cadrul didactic, care va evalua şi va nota rezultatele elevilor pe baza lui, dar şi elevii, care vor realiza autoevaluări pe baza lui. Evaluarea prin portofoliu rămâne o formulă complementară evaluării prin probe tradiţionale.

Cele trei tipuri de portofolii privilegiază o pedagogie care face din copil un aliat responsabil al propriei sale formări. Accentul se pune pe capacitatea de analiză şi discriminare,

pe spiritul critic şi reflexiv, pe puterea de a argumenta alegerea făcută. În acest context, elevii şi profesorii se stimulează reciproc, creând un mediu de încredere şi responsabilitate, de empatie şi înţelegere mutuală, de schimb cognitiv şi nu numai.

În mod succint, particularităţile expuse mai sus pot fi sintetizate în tabloul următor:

	Descriere	Scopuri	Persoane interesate	Moduri de acţiune
Portofoliul de învăţare	Colecţie de lucrări ale elevilor ce dau seama de progresele realizate într-un interval de timp dat	directivarea căilor pe care le urmează elevii; înţelegerea adecvată a procesului de învăţare la elevi; învăţarea elevului de a se evalua; sprijinirea elevului pentru a conştientiza progresele realizate	Elevi Profesori Părinţi	identificarea şi alegerea unor producţii; avansarea de comentarii şi reflecţii; analiza colecţiei; recunoaşterea necesităţii unor ameliorări; fixarea de noi scopuri; prezentarea colecţiei profesorilor şi părinţilor
Portofoliul de prezentare	Colecţie a celor mai bune realizări ale elevilor (din punctul lor de vedere)	învăţarea elevilor de a se autoevalua; ajutarea elevilor de a vorbi despre propriile lor cunoştinţe	Elev Alţi elevi Profesor Universităţi Angajatori Părinţi	alegerea celor mai bune producţii; adăugarea unor comentarii şi producţii; analiza colecţiei; alegerea unor modalităţi de prezentare; identificarea publicului-ţintă; prezentarea dosarului
Portofoliul de evaluare	Alegerea unor producţii însoţite de comentarii	probarea faptului că elevii au atins un anumit nivel de realizare a competenţei vizate	Profesor Comisia şcolară Decidenţi Elev Părinţi	alegerea producţiilor; adăugarea unor comentarii şi producţii; analiza colecţiei; interpretarea şi avansarea unei judecăţi; comunicarea şi justificarea punctului de vedere

Integrarea portofoliului numeric printre formulele de realizare a predării-învăţării-evaluării ridică o serie de întrebări legate de creativitatea elevilor şi controlul exercitat de profesori privind autenticitatea cunoaşterii vehiculate în piesele portofoliului. Nu de puţine ori, elevii pot accesa aceleaşi surse, etalând un produs unic, standardizat, realizat, în fond, de alţii. Calitatea (greu de decelat!) nu mai poate fi supremul element de referinţă, cantitatea devenind un mobil şi un criteriu al reuşitei (de fapt, al unei false realizări). În plus, reuşita este testată doar în termeni de accesibilitate, ştiut fiind că nu toţi elevii au aceleaşi condiţii tehnice sau economice. „Grila” materială poate perturba fiabilitatea învăţării sau evaluării prin intermediul portofoliului digital.

Portofoliul constituie un mijloc de control sau de comunicare dintre elevi şi proprii părinţi, aceştia reuşind să ia act de intenţiile şi realizările elevilor, putând interveni şi direcţiona unele căutări. Este un instrument formal prin care părinţii pot participa la educaţia copiilor, pot înjgheba un traseu personalizat de evoluţie, de progres, de afirmare.

Portofoliul pe suport numeric se supune aceloraşi determinări, expuse mai sus, având în plus o determinare esenţială: el cere un echipament şi o transpunere informatică, digitală. Nu se mai prezintă sub forma unui obiect identificabil, material, voluminos; are o prezenţă virtuală, „imaterială”, evanescentă. Presupune manipularea unui computer şi utilizarea eficientă a unei reţele „garnisite” cu multiple informaţii. Ca suport, acesta nu mai contează atât de mult: poate fi o dischetă, un CD, un disc dur existent nu mai contează unde. Important este ce se află depozitat pe acesta, şi nu locul concret în care acesta se plasează (poate fi apropiat elevului sau la mii de kilometri distanţă). Poate fi accesat, de asemenea, din laboratorul de biologie, cabinetul de matematică sau din cel de informatică, la orice oră din zi sau din noapte. Nu este nevoie să vii la şcoală cu ceva în ghiozdan: poţi prezenta „temele” accesând pe calculatorul aflat în faţa profesorului „produsul” depozitat aiurea. Scuza, invocată atâta timp, cu uitatul caietului de teme acasă nu mai ţine în era digitală!

Portofoliul pe suport numeric oferă posibilitatea unei comunicări asincrone cu persoanele vizate (profesori, alţi colegi, părinţi). El conferă o nouă vizibilitate educatului şi celor din jurul său. Mai multe sugestii pot veni pentru a susţine sau a perfecta un anumit produs. Este indicat, de aceea, ca reţeaua să fie destul de performantă, astfel încât elevul să ajungă operativ la propriul portofoliu, dar să şi permită lucrul în echipă atunci când este cazul. De bună seamă, manipularea acestui instrument presupune anumite competenţe informatice din partea elevului pentru a-l accesa sau îmbunătăţi. Poate deveni o sursă transversală de urmărire a evoluţiei unui elev, nefiind voluminos, neocupând „loc”, neputând să-l „pierzi”. Există şi posibilitatea unei securizări sau confidenţializări, astfel încât numai persoanele dorite să-l poată consulta sau frecventa.

Un portofoliu numeric poate fi compus din următoarele elemente (*cf.* Ministère de l'Education du Québec, 2002):

- un program de gestionare a elevilor (modul de intrare în reţea, modalităţi de înscriere, de clasare, locul fiecărui elev în ansamblul informatic, moduri de compunere a grupurilor virtuale etc.);
- un program având funcţia de gestionare a documentelor (identificare, clasare multicriterială, deplasare, copiere, ştergere a documentelor de către fiecare elev);
- un program de gestionare a comentariilor şi adnotărilor elevilor, profesorilor şi părinţilor cu privire la produsele realizate;
- un program de afişare a lucrărilor elevilor şi de consultare a acestora în condiţii bine stabilite, eventual restricţionate şi limitate;
- un program având funcţia de administrare a zonelor securizate.

Toate aceste programe interacţionează unele cu altele, corelându-se reciproc, făcând ca întregul ansamblu să fie uşor de folosit şi exploatat. Desigur, toate aceste constructe nu sunt de competenţa elevilor, aportul lor constă în etalarea unor conţinuturi la nivelul acestor structuri. Este bine ca elevilor să li se prezerve drepturile legate de comunicarea în mediul virtual (dreptul la protecţie, intimitate, confidenţialitate), inclusiv drepturile de autor.

Cele trei tipuri de portofolii pot fi concretizate la toate disciplinele şcolare în ponderi şi progresii optime, astfel încât să se facă loc şi altor strategii şi metode de predare-învăţare-evaluare. Complementarea acestor modalităţi cu cele clasice constituie un principiu pedagogic demn de a fi luat în seamă. Făcând pledoarie pentru portofoliul digital, asta nu înseamnă că neglijăm sau condamnăm formulele tradiţionale de formare.

Observarea sistematică a comportamentului elevilor

Este o probă complexă care se bazează pe următoarele instrumente de evaluare:

1. fişa de evaluare;
2. scara de clasificare;
3. lista de control/verificare.

1. Un posibil model de fişă de evaluare cuprinde următoarele:

a) date generale despre elev: nume, prenume, vârsta, climatul educativ din mediul căruia provine;
b) particularităţi ale proceselor intelectuale: gândire, limbaj, imaginaţie, memorie, atenţie, spirit de observaţie etc.;
c) aptitudini şi interese;
d) trăsături de afectivitate;
e) trăsături de temperament;
f) aptitudini faţă de:
   - sine;
   - disciplina/obligaţiile şcolare;
   - colegi.
g) evoluţia aptitudinilor, atitudinilor, intereselor şi nivelului de integrare.

În raport cu fişa de evaluare, se avansează următoarele sugestii:

- fişele vor fi elaborate numai în cazul elevilor cu probleme (care au nevoie de sprijin şi îndrumare);
- observarea se limitează la câteva comportamente relevante.

2. Scara de clasificare indică profesorului frecvenţa cu care apare un anumit comportament. Scările de clasificare pot fi numerice, grafice, descriptive. Se va răspunde la întrebări de tipul:

a) În ce măsură participă elevul la discuţii?
   - niciodată;
   - rar;
   - ocazional;
   - frecvent;
   - întotdeauna.
b) În ce măsură au fost comentariile în legătură cu temele discutate?
   - niciodată;
   - rar;
   - ocazional;
   - frecvent;
   - întotdeauna.

3. Lista de control/verificare indică profesorului faptul că un anumit comportament este prezent sau absent. Poate fi urmat următorul model:

Atitudinea elevului faţă de sarcina de lucru	Da	Nu
A urmat instrucţiunile.		
A cerut ajutor atunci când a avut nevoie.		
A cooperat cu ceilalţi.		
A aşteptat să-i vină rândul pentru a utiliza materialele.		
A împărţit materialele cu ceilalţi.		
A încercat activităţi noi.		
A dus activitatea până la capăt.		
A pus echipamentele la locul lor după utilizare.		
A făcut curat la locul de muncă.		

Recomandări pentru utilizarea listelor de control:

- se completează cu „x" în dreptul răspunsului adecvat;
- pentru ca rezultatele să fie relevante se folosesc cel puţin două dintre instrumentele prezentate;
- se completează informaţiile asupra comportamentului elevului din timpul activităţilor didactice;
- se utilizează numai în cazul copiilor cu dificultăţi de învăţare.

Autoevaluarea

O modalitate de evaluare cu largi valenţe formative o constituie autoevaluarea elevilor. Autoevaluarea permite aprecierea propriilor performanţe în raport cu obiectivele operaţionale în procesul autoevaluării; cu acest prilej, elevul va înţelege mai bine obiectivele şi conţinutul sarcinii pe care o are de rezolvat, modul în care efortul său în rezolvarea sarcinii este valorificat. Grilele de autoevaluare permit elevilor să-şi determine, în condiţii de autonomie, eficienţa activităţilor realizate. Pornind de la obiectivele educaţionale propuse, grila de autoevaluare proiectată conţine:

- capacităţi vizate;
- sarcini de lucru;
- valori ale performanţei.

Autoevaluarea poate să meargă de la autoaprecierea verbală şi până la autonotarea mai mult sau mai puţin supravegheată de către profesor.

Implicarea elevilor în aprecierea propriilor rezultate are efecte benefice pe mai multe planuri (Radu, 1988, p. 246):

- profesorul dobândeşte confirmarea aprecierilor sale în opinia elevilor, referitoare la rezultatele constatate;
- elevul exercită rolul de subiect al acţiunii pedagogice, de participant la propria formare;
- îi ajută pe elevi să aprecieze rezultatele obţinute şi să înţeleagă eforturile necesare pentru atingerea obiectivelor stabilite;
- cultivă motivaţia lăuntrică faţă de învăţătură şi atitudinea pozitivă, responsabilă, faţă de propria activitate.

Calitatea evaluării realizate de profesor se repercutează direct asupra capacităţii de autoevaluare a elevului. Interiorizarea repetată a grilelor de evaluare cu care operează profesorul constituie o premisă a posibilităţii şi validităţii autoaprecierii elevului. Pe lângă această modalitate implicită a educării capacităţii de autoevaluare, profesorii pot dispune de căi explicite de formare şi de educare ale spiritului de evaluare obiectivă. Iată câteva posibilităţi:

a) *Autocorectarea sau corectarea reciprocă*. Este un prim exerciţiu pe calea dobândirii autonomiei în evaluare. Elevul este solicitat să-şi depisteze operativ unele erori, minusuri, în momentul realizării unor sarcini de învăţare. În acelaşi timp, pot exista momente de corectare a lucrărilor colegilor. Depistarea lacunelor proprii sau pe cele ale colegilor, chiar dacă nu sunt sancţionate prin note, constituie un prim pas pe drumul conştientizării competenţelor în mod independent.

b) *Autonotarea controlată*. În cadrul unei verificări, elevul este solicitat să-şi acorde o notă, care este negociată apoi cu profesorul sau împreună cu colegii. Cadrul didactic are datoria să argumenteze şi să evidenţieze corectitudinea sau incorectitudinea aprecierilor avansate.

c) *Notarea reciprocă*. Elevii sunt puşi în situaţia de a-şi nota colegii, prin reciprocitate, fie la lucrările scrise, fie la ascultările orale. Aceste exerciţii nu trebuie neapărat să se concretizeze în notare efectivă.

d) *Metoda de apreciere obiectivă a personalităţii*. Concepută de psihologul Gheorghe Zapan, metoda dată constă în antrenarea întregului colectiv al clasei, în vederea evidenţierii rezultatelor obţinute de aceştia prin coroborarea a cât mai multe informaţii şi aprecieri – eventual prin confruntare – în vederea formării unor reprezentări cât mai complete despre posibilităţile fiecărui elev în parte şi ale tuturor la un loc.

4. Notarea şcolară

Aprecierea rezultatelor şcolare se materializează, de cele mai multe ori, prin notare. Notarea este un act de ataşare a unei etichete, a unui semn, la un anumit rezultat al învăţării. Nota este un indice care corespunde unei anumite realizări a randamentului şcolar. G. De Landsheere defineşte nota ca fiind „aprecierea sintetică ce traduce evaluarea unei performanţe în domeniul învăţământului" (1975, p. 13). După Vasile Pavelcu (1976), nota poate îndeplini mai multe funcţii: rol de informare (pentru elevi, părinţi, profesori), rol de reglare a procesului de învăţare, valoare educativă – datorită interiorizării aprecierii – catalizator al unui nivel optim al aspiraţiilor elevului, rol terapeutic (dinamizator pentru anumite cazuri – prin acordarea de puncte „în plus"), dar şi un rol patogen, întrucât nota îi induce stres şi disconfort psihic elevului, mai ales în situaţiile de insucces.

Aprecierea şcolară, ca atribuire a unei judecăţi de valoare, se face fie prin apelul la anumite expresii verbale, fie prin folosirea unor simboluri. Aprecierea verbală este des utilizată şi are un rol dinamizator, călăuzitor în învăţarea şcolară.

Aprecierea se poate realiza în mai multe feluri:

- aprecierea verbală sau propoziţională;
- aprecierea prin simboluri:

- numerice;
- literale;
- prin culori;
- prin calificative.

Aprecierea verbală se exprimă prin intermediul limbajului verbal şi cuprinde o gamă variată de exprimări valorice (laudă, mustrare, acord, dezacord, bine, corect, inexact, bravo! etc.). Acest mod de apreciere nu este prea exact, dar induce, prin mesajele evaluative, anumite stări de satisfacţie sau insatisfacţie elevilor.

Notarea numerică face apel la cifre, fiecare simbolizând un anumid grad de reuşită sau nereuşită. Scala de notare poate fi diversă, de la un sistem educaţional la altul (10 valori în ţara noastră, 5 în Rusia, 13 în Danemarca, 20 în Franţa etc.). Ordinea valorică poate fi crescătoare sau descrescătoare. Întinderea scalei de notare este importantă. Astfel, atunci când scala este restrânsă (4, 5 trepte), fidelitatea notării este ridicată, în schimb puterea de discriminare este scăzută, nediferenţiind prea mult valorile diferite ale răspunsurilor. Scalele largi oferă în schimb o discriminare şi o nuanţare mai precisă, dar riscul erorilor creşte.

Notarea literală este folosită mai ales în ţările anglo-saxone şi presupune o scală de 6-7 trepte identificate prin litere pe axa A (*foarte bine*), B (*bine*), C (*mijlociu*), D (*slab*), E (*nesatisfăcător*), F (*foarte slab*). Uneori, o literă se poate converti într-un punctaj.

Notarea prin culori se realizează mai ales la copiii mici, culoarea impresionând mai mult mai ales că aceasta poate fi asociată şi cu diferite forme geometrice sau figurative (flori, păsări, fluturi etc.). Într-o anumită perioadă, notarea prin culori s-a materializat şi în învăţământul nostru superior.

Notarea prin calificative se realizează prin expresii verbale standard, fiecare desemnând un anumit grad al realizării. Se pot actualiza 4-6 calificative: *foarte bine*, *bine*, *satisfăcător*, *nesatisfăcător* (precedate de excepţional şi urmate de foarte slab). Fiecare calificativ este delimitat prin intermediul unor descriptori de performanţă (a se vedea paragraful corespunzător). Notarea prin calificative se utilizează la noi la nivelul învăţământului primar. Valoarea calificativele poate fi conştientizată mai rapid de către copii. Din punct de vedere tehnic însă, calificativele nu pot fi sumate, nu se poate face media aritmetică. În învăţământul primar românesc, calificativul semestrial se decide astfel: se aleg două calificative cu frecvenţa cea mai mare, acordate în timpul semestrului, iar în cele trei săptămâni de evaluare de la sfârşitul semestrului, în urma aplicării unor probe de evaluare sumativă, profesorul va opta pentru unul dintre cele două calificative. Un elev este declarat promovat, dacă a obţinut cel puţin calificativul „suficient". Calificativul anual va fi unul dintre calificativele semestriale, stabilit de profesor pe baza unor criterii (progresul sau regresul în performanţa elevului, raportul efort – performanţă, creşterea sau descreşterea motivaţiei, realizarea unor sarcini din programul suplimentar de pregătire sau din cel de recuperare stabilite de cadrul didactic). La sfârşitul anului şcolar, elevii primesc distincţii la fiecare disciplină în parte, renunţându-se la premiile globale.

În teoria şi practica notării s-au încetăţenit mai multe *modele de notare*: *notarea prin raportare la grup*, *notarea prin raportare la standarde date* şi *notarea individualizată*.

- Modelul notării prin raportare la grup se bazează pe aprecierea făcută prin comparaţia elevilor între ei sau prin raportarea rezultatelor la un anumit standard de expectanţe.

Acest nivel de exigenţe aşteptate poate fi dinainte stabilit sau structurat în chip conjunctural, în chiar practica evaluativă, efectuată la o anumită clasă. Notele indică astfel măsura realizării obiectivelor programelor şcolare, măsură ce ţine de competenţa şi aspiraţia cadrului didactic în a fixa acel „grad de acceptabilitate" sau de „admisibilitate" (Radu, 1981, p. 247).

- Notarea prin raportare la standarde fixe se face prin raportarea rezultatelor la referenţialuri unitare pentru întreaga populaţie şcolară. Pe această bază se pot realiza trieri, ierarhizări, decizii cu un grad înalt de obiectivitate. Modelul este puternic decontextualizat şi desubiectivizat. Are o conotaţie oarecum impersonală.
- Modelul notării individualizate se caracterizează prin încercarea de raportare a rezultatelor obţinute de elevi la alte rezultate individuale, realizate de aceiaşi elevi, în timp. Nota va măsura achiziţii educaţionale prin raportarea lor la achiziţii anterioare. Modalitatea individualizată de notare serveşte concretizării unor programe de instruire diferenţiate. Norma de referinţă este unică, iar profesorului îi revine sarcina s-o structureze şi s-o actualizeze ori de câte ori este nevoie.

Concretizarea faptică a notării se realizează în funcţie şi de specificul disciplinelor evaluate. Astfel, la disciplinele exacte prezintă un randament mai ridicat *notarea după bareme*, pe când la disciplinele umaniste – *notarea analitică*.

Notarea după bareme are avantajul că standardizează criteriile măsurării şi aprecierii. Ea se bazează pe atribuirea unui punctaj fix pentru fiecare secvenţă îndeplinită. Soluţia este propusă des la examene şi concursuri.

Notarea analitică presupune o compartimentare a cuantumului de cunoştinţe, deprinderi, atitudini verificate, prin detalierea unor câmpuri de probleme ce urmează a fi apreciate (de pildă, în cazul unei compuneri, se stabilesc anumite punctaje pentru aspecte relativ distincte, cum ar fi fondul, forma şi factorul personal). Rămân ca probleme delimitarea palierelor achizitive şi atribuirea unor mărimi valorice pentru fiecare dintre acestea.

Notării şi, implicit, probelor care generează anumite note li se pot acorda însemnele *validităţii*, *fidelităţii*, *sensibilităţii*, *obiectivităţii* şi *aplicabilităţii*.

Proba este validă, adică este corectă, valabilă, atunci când exprimă în modul cel mai just obiectul pe care-l măsoară (se referă la achiziţiile cunoştinţelor şi deprinderilor de matematică, de pildă, şi nu la alte comportamente desfăşurate de elev la ora de matematică).

Proba este fidelă atunci când, odată repetată, va conduce la o apreciere identică, atât la acelaşi evaluator (în momente diferite), cât şi la evaluatori diferiţi (în acelaşi timp).

Proba este sensibilă dacă prin notele acordate se evidenţiază corect diferenţele dintre performanţele evaluate.

Proba este obiectivă dacă există un anumit grad de concordanţă între aprecierile avansate de mai mulţi evaluatori.

Proba este aplicabilă dacă poate fi administrată şi interpretată cu uşurinţă.

5. Descriptorii de performanţă

În învăţământul primar, reforma evaluării curente se realizează mai ales în legătură cu schimbarea sistemului de notare. Astfel, s-au produs următoarele schimbări: a) înlocuirea sistemului de notare cifrică prin sistemul de notare cu calificative, bazat pe descriptori de performanţă; b) renunţarea la mediile semestriale sau anuale. La celelalte niveluri ale învăţământului se vor pune la dispoziţia profesorilor o serie de criterii unitare de acordare a notelor, pentru asigurarea coerenţei şi comparativităţii acestor note la nivelul întregului sistem de învăţământ.

Din dorinţa de a creşte obiectivitatea şi precizia evaluării, s-a pus problema structurării unor *referenţialuri clare şi unice* în evaluare şi notare. Referenţialul evaluativ este constituit dintr-un sistem de referinţă uşor de circumscris în plan real la nivelul conduitelor expresive ale elevilor. Referenţialurile se pot constitui din mai multe elemente (*cf.* Voiculescu, 2001, pp. 133-134):

- referenţialuri de activităţi (în care sistemul de referinţă îl constituie descrierea „fizică" a sarcinilor învăţării, a activităţilor concrete pe care le realizează beneficiarii instruirii);
- referenţialuri de competenţe (care descriu componentele psihologice care stau la temelia conduitelor expresive – abilităţi, atitudini etc.);
- referenţialuri de formare (obiectivele programului, conţinuturile adiacente, metodele şi mijloacele pedagogice).

Printre modalităţile de evidenţiere a referenţialurilor de evaluare se înscriu descriptorii de performanţă. Descriptorii de performanţă apar explicitaţi ca o suită de enunţuri normativ-valorice care circumscriu activităţi şi performanţe probate de elevi; acestea sunt dimensionate în concordanţă cu capacităţile sau subcapacităţile esenţiale (mai exact, corespund obiectivelor-cadru sau obiectivelor de referinţă) pe care elevii trebuie să le demonstreze după anumite secvenţe de învăţare. Dacă o capacitate este mai complexă, ea se poate întinde pe parcursul mai multor lecţii, măsurarea acesteia putându-se realiza prin intermediul mai multor activităţi docimologice (verificări orale, probe scrise, teste docimologice etc.). Descriptorii de performanţă circumscriu corespondenţele empirice ale capacităţilor şi competenţelor sugerate de referenţialurile de evaluare.

Descriptorul de performanţă nu trebuie confundat cu obiectivul educaţional. Dacă obiectivele sunt predictori de performanţă, anticipări ale rezultatelor învăţării care orientează traseul de predare-învăţare, descriptorii de performanţă sunt repere de evaluare a rezultatelor efective, editate în mod concret (*cf.* Voiculescu, 2001, p. 149). În calitate de repere standard, descriptorii de performanţă induc uniformizarea condiţiilor de evaluare dincolo de varietatea condiţiilor în care se realizează educaţia.

Sub denumirea de descriptori de performanţă sau descriptori de bandă (engl. *band descriptors*) intră o categorie foarte diversă de formulări, detalieri explicative organizate în manieră ierarhică ale performanţei aşteptate din partea elevilor aflaţi în situaţie de evaluare. Performanţa aşteptată este concepută ca performanţa tipică/medie, realizabilă în primul rând în condiţiile evaluării curente, din clasă (Stoica, 2001, p. 28).

Principalele argumente pentru introducerea, adaptarea şi utilizarea unor asemenea instrumente calitative în cazul aprecierii şi notării curente sunt:

- potenţialul lor formativ în termeni de înţelegere şi modelare ale aşteptărilor în ceea ce priveşte performanţa dorită;

- stimularea capacităţilor metacognitive şi de autoevaluare ale demersului individualizat, a performanţei, a procesului de învăţare în general, ca şi a celui de evaluare în mod specific;
- creşterea transparenţei şi a consistenţei procesului de apreciere/notare şi, prin aceasta, a credibilităţii deciziei, a judecăţii de valoare în cazul evaluării curente, cu impact direct în perspectivă şi asupra examenelor;
- întemeierea, în timp, a consensului de tip „profesionist" între cei care acţionează şi ca evaluatori în activităţile curente, şi ca examinatori, în situaţia de examen în mod special – profesorii şi învăţătorii. Realizarea acestui tip de consens este esenţială pentru optimizarea continuă a calităţii judecăţii experte, bazate pe criterii asumate, transparente şi operaţionalizabile în mod concret, răspunzând nevoilor reale;
- stimularea şi pe această cale, deşi indirect, dar „puternic", prin utilizarea consecventă şi „adaptată" a schimbării accentului şi ponderii de pe conţinuturi curriculare pe competenţe şi capacităţi activate contextual sau situaţional, unde conţinuturile sunt cu adevărat ilustrative, şi nu determinate (Stoica, 2001, p. 30).

Exemplificăm cu decelarea unor descriptori de performanţă la disciplina *Religie*.

Exemplul nr. 1

Disciplina: Religie
Domeniul: afectiv
Capacitatea: sentimentul de evlavie şi respect faţă de Dumnezeu
Obiectiv afectiv de referinţă: atitudinea pozitivă faţă de rugăciune şi deprinderea de a se ruga

Performanţa superioară Calificativul F.B.	– elevul explică valoarea rugăciunii pentru viaţa sa intimă, antrenându-se afectiv şi etalând experienţa sa în acest sens; – face pledoarie şi recomandă conduita de a se ruga şi colegilor sau prietenilor săi; – se roagă independent şi corect, fără ajutorul adultului, la modul efectiv, atât în clasă, în momentele indicate, cât şi cu prilejul unor ceremonii religioase la care participă; – nu-i condamnă pe cei care nu se roagă sau care se închină defectuos, venind în ajutorul lor sau rugându-se pentru ei; – acceptă ca pe ceva natural rugăciunea continuă, în toate momentele privilegiate ale zilei, fără ca părinţii sau profesorii să-l oblige; – este capabil nu numai de „rugăciunea gurii", ci şi de „rugăciunea minţii", a meditaţiei tacite prin încordare afectivă şi reflexivă.
Performanţa medie Calificativul B.	– elevul explică parţial valoarea rugăciunii pentru viaţa sa intimă, prezentându-şi experienţa în acest sens; – recomandă conduita de a se ruga şi colegilor sau prietenilor săi, etalând numai o parte dintre virtuţile rugăciunii; – aşteaptă imboldul adultului pentru a se ruga la modul efectiv atât în clasă, în momentele indicate, cât şi cu prilejul unor ceremonii religioase la care participă; – nu are o atitudine conturată în legătură cu cei care nu se roagă sau se roagă defectuos; – acceptă ca pe ceva natural rugăciunea continuă, dar are nevoie de un impuls din partea profesorului sau tutorelui.

Performanţa suficientă, satisfăcătoare Calificativul S.	– elevul explică valoarea rugăciunii pentru viaţa sa intimă cu ajutorul colegilor sau profesorului, nedispunând de o experienţă personală în acest sens ; – recomandă conduita de a se ruga şi colegilor sau prietenilor săi, nefiind prea convins de necesitatea rugăciunii ; – apelează la ajutorul adultului pentru a se ruga la modul efectiv, atât în clasă, în momentele indicate, cât şi cu prilejul unor ceremonii religioase la care participă ; – atitudinea faţă de cei care nu se roagă este cu totul indiferentă ; – are nevoie să fie impulsionat de către alţii pentru a se ruga.

Exemplul nr. 2

Disciplina : Religie
Domeniul : psihocomportamental
Capacitatea : conduita de respect şi întrajutorare a aproapelui
Obiectiv afectiv de referinţă : ajutorarea unor colegi aflaţi în dificultate materială sau spirituală

Performanţa superioară Calificativul F.B.	– elevul sesizează rapid dificultăţile colegilor săi, aducând la cunoştinţa tuturor situaţiile dificile, permanente sau ocazionale, în care se poate afla un coleg la un moment dat ; – probează aceeaşi atitudine de filiaţie responsabilă atât faţă de prietenii apropiaţi, cât şi faţă de simplii colegi ; – vine cu un ajutor concret de ordin material, atunci când situaţiile o cer (nu contează consistenţa sprijinului acordat) ; – este deschis faţă de alţii şi îi valorizează pozitiv pe toţi colegii săi ; – îi consiliază pe alţii în sens pozitiv, atrăgând atenţia, cu bunăvoinţă, celor care au un comportament reprobabil ; este nu numai re-activ, ci şi pro-activ ; – este capabil să rezolve situaţii conflictuale în cadrul colectivului de elevi ; – este recunoscut de majoritatea colegilor ca un factor de echilibrare a mediului social şi i se conferă o autoritate informală.
Performanţa medie Calificativul B.	– elevul sesizează unele dificultăţi ale colegilor săi, aducând la cunoştinţa profesorilor sau colegilor situaţiile dificile, ieşite din comun ; – probează un interes atât faţă de prietenii apropiaţi, cât şi faţă de simplii colegi ; – vine cu un ajutor concret de ordin material, atunci când situaţiile o cer (nu contează consistenţa sprijinului acordat) ; – este deschis faţă de alţii şi se înţelege cu aproape toţi colegii săi ; – îi consiliază pe alţii în sens pozitiv, atrăgând atenţia, uneori ostentativ, celor care au un comportament reprobabil ; – este receptat de majoritatea colegilor ca un factor care nu generează conflicte.

Performanţa suficientă, satisfăcătoare Calificativul S.	– elevul sesizează cu greutate unele dificultăţi ale colegilor săi, aducând la cunoştinţa profesorilor sau colegilor doar situaţiile ieşite din comun; – probează un interes faţă de ceilalţi, dar uneori se postează de partea anumitor colegi; – vine cu un ajutor concret de ordin material atunci când este atenţionat; – este mai puţin sensibil la problemele altor colegi; – ia atitudine numai când este lezat personal; – nu este conflictogen, dar nici nu participă la atenuarea unor tensiuni din colectiv.

Exemplul nr. 3

Disciplina: Religie
Domeniul: cognitiv
Capacitatea: esenţializarea şi structurarea cunoştinţelor la o temă cu conţinut teologic
Obiectiv cognitiv de referinţă: elevii să ajungă la deprinderea de organizare a ideilor într-un plan simplu, explicit şi sintetizator

Performanţa superioară Calificativul F.B.	– stabileşte cu precizie ideile în jurul cărora se organizează tema mesajului; – este capabil să compare ideile principale cu cele secundare, argumentând; – utilizând întrebările cine/unde/când/cum, poate reface integral succesiunea cronologică a ideilor unui mesaj; – recompune ideile în oricare dintre situaţiile cerute/create (oral, individual, scris, pe perechi, în grup etc.); – iniţiază şi se implică, fără dificultate, într-o situaţie de comunicare orală, utilizând adecvat scopului sarcinii planul de idei anterior realizat.
Performanţa medie Calificativul B.	– identifică ideile principale şi secundare ale unui mesaj; – discriminează ideile secundare de cele principale cu ezitări la compararea acestora; – reface parţial succesiunea cronologică a ideilor unui mesaj, utilizând întrebările cine/unde/când/cum; – construieşte un plan simplu de idei al unui mesaj oral, dar în baza ideilor principale, în oricare dintre situaţiile cerute; – se implică în situaţii de comunicare orală şi poate folosi în acest scop planul de idei anterior realizat.
Performanţa suficientă, satisfăcătoare Calificativul S.	– este capabil să stabilească ideile unui mesaj dacă este susţinut cu întrebări ajutătoare; – discriminează între ideile principale şi secundare ale unui mesaj, fără a putea face diferenţele în baza comparaţiei; – poate reconstrui – ajutat de întrebări suplimentare – succesiunea cronologică a ideilor mesajului, utilizând întrebările cine/unde/când/cum; – poate construi, susţinut de întrebările ajutătoare, planul simplu al unui mesaj, în diferite situaţii de comunicare; – se poate implica în situaţii de comunicare orală, utilizând unele elemente ale planului simplu de idei.

6. Proiectarea evaluării

Simultan cu proiectarea designului instrucţional (al lecţiei, al unităţilor de învăţare etc.), se va proiecta şi activitatea de evaluare corespunzătoare. În acord cu noul curriculum al şcolii noastre (vezi *Curriculum naţional*..., 1998), se pot viza atât obiectivele evaluării, cât şi procedeele, instrumentele şi circumstanţele realizării evaluării performanţelor şcolare. Cele mai frecvente întrebări, utile în proiectarea probelor de evaluare, sunt următoarele (*cf. Ghid metodologic*..., 2002, pp. 24-25):

- Care sunt obiectivele-cadru şi obiectivele de referinţă ale programei şcolare, pe care trebuie să le realizeze elevii?
- Care sunt performanţele minime, medii şi superioare pe care le pot atinge elevii, pentru a demonstra că au atins aceste obiective?
- Care este specificul colectivului de elevi pentru care îmi propun evaluarea?
- Când şi în ce scop evaluez?
- Pentru ce tipuri de evaluare optez?
- Cu ce instrumente voi realiza evaluarea?
- Cum voi proceda pentru ca fiecare elev să fie evaluat prin tipuri de probe cât mai variate, astfel încât evaluarea să fie cât mai obiectivă?
- Cum voi folosi datele oferite de instrumentele de evaluare administrate, pentru a elimina eventualele blocaje constatate în formarea elevilor şi pentru a asigura progresul şcolar al fiecăruia dintre ei?

În fiecare etapă de desfăşurare a lecţiei sau unităţii de învăţare apar specificate tipurile de evaluare (iniţială, formativă, sumativă), iar la finalul fiecărei unităţi mai mari de învăţare se alocă un timp special pentru evaluarea de tip sumativ. În unele sisteme de învăţământ se pot proiecta perioade speciale pentru realizarea evaluării.

Capitolul 22

Factori ai variabilităţii aprecierii şi notării

Subiectivismul în practica evaluativă • Servituţile evaluării • Puterea predicţiei în educaţie • Efecte perturbatoare în apreciere şi notare

1. Subiectivismul în practica evaluativă

Practica docimologică scoate în evidenţă numeroase disfuncţii şi dificultăţi în evaluarea corectă şi obiectivă a rezultatelor şcolare. Evaluarea nu are o valoare în sine, ci în raport cu consecinţele acesteia asupra evoluţiei elevilor. Idealul obiectivităţii în notare este afectat de anumite circumstanţe care pot induce variaţii destul de semnificative, relevate fie la acelaşi examinator în momente diferite (variabilitate intraindividuală), fie la examinatori diferiţi (variabilitate interindividuală). De altfel, specialiştii acreditează teza după care, dat fiind faptul că educaţia este o interacţiune între subiectivităţi, „o evaluare pur obiectivă, impersonală şi absolut neutră, adică o evaluare fără subiect este nu numai imposibilă, dar şi mai slab semnificativă, mai puţin relevantă şi, în cele din urmă, mai puţin obiectivă decât o evaluare care angajează explicit subiectivitatea, valorile, atitudinile, inclusiv sau mai ales viziunea personală, ale celui care evaluează sau/şi ale celui care este evaluat" (Voiculescu, 2001, p. 45).

Ratificarea valorică se face nu numaidecât în raport cu norme absolute de excelenţă, ci şi sub imperiul unor decizii în aparenţă tehnice ce pot imprima un grad sau altul de obiectivitate (*cf.* Perrenoud, 1998, p. 35):

- alegerea momentului efectuării evaluării;
- delimitarea ansamblului de elevi în sânul căruia se stabileşte o ierarhie;
- natura activităţilor, a conduitelor şi a produselor asupra cărora se realizează evaluarea;
- modul de definire a sarcinii, consemnelor, regulilor de respectat, timpului acordat, lucrărilor de referinţă indicate;
- modalitatea de corectare a probelor (număr de idei, de răspunsuri corecte, de erori, de calităţi sau defecte);
- modul de comparare a lucrărilor între ele sau de raportare la un criteriu de referinţă;
- modul de comentare, semnificare şi de justificare a ierarhiei stabilite;
- posibilitatea de a nu lua în calcul toate valorile la care se ajunge în realizarea unei viziuni medii, de a apela la ajustări compensatorii;
- recurgerea la interogaţii orale sau alte tipuri de probe pentru a acorda o categorisire „reală" etc.

Discutând despre relaţia obiectivitate-subiectivitate şi având în vedere şi componenta autoevaluării, Cristian Stan (2001, p. 57) a emis o serie de puncte de vedere care ni se par deosebit de relevante în acest context:

a) autoevaluarea şi evaluarea didactică nu sunt activităţi cu valoare în sine, importanta acestora constând în efectele pe care le induc asupra devenirii personalităţii elevilor, asupra progresului lor şcolar şi eficienţei procesului de învăţământ;
b) obiectivitatea autoevaluării şi evaluării didactice, având în vedere faptul că atât evaluatorul, cât şi evaluatul sunt subiecţi umani, este întotdeauna relativă şi nu absolută;
c) subiectivitatea, înţeleasă ca personalizare a demersului autoevaluativ sau evaluativ, nu este neapărat un aspect de factură negativă, valoarea psihopedagogică a acestor două activităţi constând inclusiv în valorificarea valenţelor cognitive şi atitudinale ale autorilor acestora;
d) atributele de „obiectiv" şi „subiectiv" se identifică de cele mai multe ori cu externalitatea şi internalitatea în raport cu performanţa şcolară evaluată, fiind astfel concepte relative şi în mare măsură dependente de perspectiva din care acestea sunt privite; astfel, spre exemplu, elevul consideră evaluarea ca fiind obiectivă în virtutea faptului că ea se derulează extern şi independent de voinţa sa;
e) atributul de „obiectiv" desemnează nu doar o realitate exterioară şi independentă în raport cu elevul, autor al performanţei şcolare efective, sau cu profesorul, ca evaluator al acestuia, ci se referă inclusiv la modul în care această realitate este percepută şi interiorizată corect, detaşat şi echidistant de către aceştia;
f) la nivelul relaţiei autoevaluare-evaluare în actul didactic, între obiectivitate şi subiectivitate se stabilesc nu doar simple raporturi antagonice, ci mai ales relaţii de complementaritate, obiectivitatea însemnând în fapt o ponderare a dimensiunilor distorsionante ale subiectivităţii, iar subiectivitatea constituindu-se ca modalitate de interiorizare a unor date de factură obiectivă.

Cauzele specifice care generează distorsiuni subiective în evaluare pot fi (*cf.* Voiculescu, 2001, p. 48):

- insuficienţa informaţiilor primare pe baza cărora se realizează evaluarea;
- alegerea defectuoasă a metodelor şi strategiilor de evaluare în raport cu obiectul evaluării (ceea ce se evaluează) sau cu obiectivele evaluării (ce se doreşte să se realizeze);
- unele particularităţi ale relaţiei dintre profesor şi elevi, cu componentele ei afectiv-atitudinale;
- influenţele directe ale mediului psihosocial în care se face evaluarea (statutul familiei elevului, presiunile colectivului didactic, ale conducerii şcolii etc.);
- influenţe datorate contextului pedagogic în care se efectuează evaluarea (nivelul general al clasei, politica şcolii în materie de evaluare, salvgardarea „imaginii" şcolii etc.).

Soluţia ar consta nu într-o de-subiectivizare a evaluării (ceea ce nu este nici posibil, nici de dorit), ci într-o ancorare responsabilă în actul evaluativ, realizând un optimum între obiectivitate şi subiectivitate (a profesorului, dar şi a elevului), eliminând ceea ce îndeobşte este eroare, deviere grosolană de la normele deontologice.

Distorsiunile în notare apar şi prin implicarea factorilor de personalitate, atât cei care ţin de profesor, cât şi cei care ţin de elevi. Starea de moment, oboseala şi factorii accidentali pot favoriza, de asemenea, apariţia unor erori în evaluare. Nu mai puţin prezent este stilul didactic deficitar (din nepricepere, necunoaştere, lipsă de experienţă sau

rea-voinţă) care îl poate caracteriza pe profesor. Din acest punct de vedere, se pot distinge mai multe ipostaze ale evaluării defectuoase (*cf.* Popescu, 1978) :

- notarea strategică (prin subaprecierea performanţelor elevilor, cel puţin într-o anumită parte a anului şcolar, de obicei la începutul anului sau în timpul primului semestru, pentru a-i ţine „în frâu", sub tensiunea învăţării, pentru a-i „motiva" etc.) ;
- notarea-sancţiune (prin notarea sub limita de trecere pornind de la motive care nu au nimic de a face cu gradul de pregătire – şoptit, absenţe, neatenţia voluntară etc.) ;
- notarea speculativă (penalizare prin scăderea notelor pornind de la elemente neesenţiale, periferice ale conţinuturilor) ;
- notarea-etichetă (prin categorizări evaluative care se fixează pentru mai mult timp, în virtutea unor păreri favorabile sau nefavorabile).

Evaluarea defectuoasă se manifestă fie printr-o subevaluare, fie printr-o supraevaluare, ambele deviaţii având reverberaţii negative asupra proceselor şi actorilor educaţiei.

Subevaluarea conduce la demobilizare, la dezorientare, neîncredere şi stres – adevărate predeterminante ale eşecului sau abandonului şcolar. În aceste fel se pot explica şi unele aversiuni ale elevilor faţă de disciplinele predate de respectivii profesori.

Supraevaluarea induce o deformare a imaginii despre sine, o egolatrie destructurantă şi deviantă, o convingere că totul se poate obţine uşor, cu eforturi minime şi cu efecte maxime. În plus, ea introduce un act de injustiţie ce perturbă întregul proces educaţional (aspectele relaţionale, statutare, valorice care întreţin o dinamică normală a clasei de elevi).

Problema care se pune este nu de a renunţa la subiectivitate, ci la subiectivism, respectiv la o relativizare neţărmurită a actului valorizării în funcţie de o multitudine de interese, gusturi, opinii etc. evaluative.

2. Servituţile evaluării

Fiecare dintre noi a resimţit măcar o dată „povara" evaluării, respectiv tensiunea de dinaintea unui examen, stresul inerent al derulării acestuia, reverberaţiile lui în timp. În loc ca acest proces să fie transformat într-o „sărbătoare" a câştigului, a „binecuvântării" roadelor acumulate, a evidenţierii unei identităţi, evaluarea continuă să fie percepută drept una dintre cele mai angoasante stări pe care le suportă copilul din şcoala noastră (dar şi cei din apropierea lui). Secvenţa evaluativă se poate transforma, dacă nu suntem atenţi, într-o pârghie mutilantă, viciind tot ce s-a întreprins până în acest moment. Un autentic învăţământ se bazează pe o evaluare suplă, subtilă, întremătoare, motivantă, fără cazne şi dureri, prin atragerea naturală a educatului în evidenţierea adevărului deţinut, prin punerea lui în situaţia de a rezolva probleme, prin crearea unei bucurii a cunoaşterii.

Sunt câteva simptome de evitat care merită să le trecem succint în revistă.

- Simptomul psihotic. Unii profesori transformă evaluarea într-un prilej de etalare a ştiinţei, a puterii, a personalităţii lor. Naturile psihotice de abia aşteaptă să demonstreze cât de „tari" sunt. Cu cine ? Cu nişte fiinţe plăpânde şi neajutorate, care nu pot riposta tocmai pentru că sunt încorsetate într-un mecanism tiranic şi nimicitor. Să ne gândim, de pildă, la acei profesori care de abia aşteaptă să-şi „articuleze" elevii (cu note

proaste, bineînţeles), să le demonstreze că „nu ştiu", că „ştiu prea puţin" (comparativ cu ei!). Aceştia pun note, paradoxal, când elevii nu ştiu, şi nu atunci când ei ştiu. Evaluează neştiinţa, şi nu ştiinţa. Notarea nu trebuie să se transforme într-o instanţă „psihanalitică" de deturnare a unor pulsiuni, de tratare a nervilor acumulaţi. Evaluăm nu pentru a ne „rezolva" pe noi înşine, ci pentru a-i ajuta pe alţii.

- Simptomul obiectivităţii exagerate. Alţi profesori sunt tentaţi să „măsoare" cât mai exact conduitele elevilor, fiind atenţi mai mult la imparţialitate decât la conţinuturile care se evaluează, de ce fac evaluarea, ce efecte psihologice produc. Capcana obiectivităţii exagerate este la fel de dăunătoare ca relativismul subiectivist. Cunoştinţele, aptitudinile, atitudinile elevilor sunt tratate asemenea unor „obiecte" care pot fi determinate exact (măsurate cu metrul, cântărite cu balanţa etc.). Or, este lucru ştiut că evaluăm pentru a-i face pe elevi să înveţe mai bine pe baza a ceea ce demonstrează că ştiu deja. Să nu uităm că evaluarea presupune o depăşire a cantităţii în profitul calităţii (ce salt a făcut elevul, ce subtilitate interpretativă a avansat, ce opinie a avut etc.). Sunt conduite manifestate de elevi care nu „încap" în metodele strandardizate de care se face atâta caz. E ca şi când un pescar şi-ar împleti cel mai sofisticat năvod, dar prin ale cărui „ochiuri" nepotrivite ar scăpa cel mai de preţ peşte. A ţine morţiş să fii obiectiv în evaluarea unor opinii, interpretări, atitudini este absurd şi scandalos. În plus, evaluăm nu numai ceea ce elevul ne arată acum, ci şi ceea el poate să realizeze în perspectivă. Ne sprijinim pe prezent, dar stăm cu faţa către viitor. Or, speranţa nu poate fi măsurată, ci profilată, indusă, proiectată.
- Simptomul instrumentalismului. O serie de profesori ajung la un asemenea grad de instrumentalizare a evaluării, încât sunt copleşiţi de tehnici în defavoarea altor disponibilităţi ale evaluării. Ei cred că totul ţine de instrument, de acurateţea şi „puritatea" lui. Transferă unele responsabilităţi evaluative dinspre ei, ca subiecţi, către nişte unelte „inocente". Şi de aici o întreagă pleiadă de „specialişti" ce pun pe piaţă instrumente „exacte" (teste standardizate, probe docimologice, programe de evaluare pe calculator etc.), la diferite examinări sau concursuri. Evaluăm nu „inginereşte", ci omeneşte.
- Simptomul deturnării. Sunt şi profesori care deturnează evaluarea în mijloace de menţinere a ordinii sau de constrângere a elevilor pentru a adopta anumite conduite (de frică, de supunere, de manipulare). Evaluarea este „arma" ascunsă a unui profesor nesigur, fără personalitate şi farmec. Funcţia evaluării nu mai este de a diagnostica, prevedea, institui o realitate pozitivă, ci de a inspira teamă şi putemicie. Se ajunge, în acest fel, la un abuz, la o depreciere a statutului şi sensului evaluării. Evaluăm nu îngrozind, ci îndrăgind.
- Simptomul conformităţii. Altă posibilă capcană este cea a mimetismului, a pretenţiei conformităţii celor spuse de elevi cu ceea ce s-a „dictat" de către profesor sau se găseşte în manual. Profesorul devine un „comparator" între două seturi de cunoştinţe, gratificând doar ceea ce se potriveşte mai bine cu referinţa indicată. Orice deviaţie este sancţionată, spiritul critic înăbuşit, părerea proprie şi judecata sunt desfiinţate. Evaluăm nu comparând, ci edificând.

Aşadar, să recapitulăm: evaluarea trebuie să se facă nu „inginereşte", nervos, ritos, confruntând, desfiinţând, ci „omeneşte", cu blândeţe, îndrăgind, eliberând, edificând.

3. Puterea predicţiei în educaţie

Există în psihopedagogie un principiu conform căruia dacă manifeşti credinţa că o persoană este capabilă de progres şi îi dai de înţeles acest lucru, chiar aşa se va întâmpla: ceea ce ai „profeţit" în legătură cu evoluţia subiectului devine realitate.

Principiul „descoperit" în secolul XX nu este decât o raţionalizare şi o aplicare în educaţie a unui crez mai vechi, cunoscut încă din zorii umanităţii. Mai mult, el a intrat în conştiinţa culturală a omenirii sub forma unui mit (o formă de generalizare a cunoaşterii): mitul lui Pygmalion. Despre ce este vorba? Conform spuselor lui Ovidiu, Pygmalion a fost un talentat sculptor din Cipru care se hotărâse să rămână necăsătorit, tocmai pentru a se dedica artei sale. Numai că talentul său i-a creat o festă, a realizat o sculptură din fildeş, o femeie atât de frumoasă, încât a căzut pradă propriei sale plăsmuiri şi s-a îndrăgostit de „arătarea" creată chiar de el. Atât de tare s-a îndrăgostit de creaţia sa, încât Afrodita, zeiţei iubirii, a înviat-o de dragul acestui creator... şi a numeroaselor poveşti de dragoste care au urmat (căci în orice poveste de acest tip apare fenomenul cristalizării, îndrăgostitul „creându-şi", nu-i aşa, iubirea sa...). Motivul nu avea cum să nu fie exploatat de literatură. Este cazul lui G.B. Shaw, care în *My Fair Lady* îşi construieşte piesa pe acest motiv: un ambiţios profesor de fonetică, prin tactici logopedice, discursive şi situaţionale abile, crede că dintr-o simplă florăreasă se poate ivi o vorbitoare şi o *lady* de cea mai înaltă calitate. Şi asta datorită reprezentărilor din exterior care o stimulează şi o ridică din punct de vedere comportamental şi cultural, dar şi progreselor evidente ale protagonistei generate tocmai de aceste aşteptări. În fond, se acreditează ideea că felul cum este tratat un subiect este foarte important pentru evoluţia sa. Simpla credinţă că o persoană este capabilă de lucruri măreţe are darul de a-i instaura predispoziţii în acord cu încrederea avansată.

Intuiţiile evocate de mit şi de literatură trebuiau demonstrate şi ştiinţific (cum se întâmplă de vreun secol încoace!). Este ceea ce fac Rosenthal şi Jacobson, într-o lucrare de psihologie şcolară devenită celebră. Cei doi demonstrează, cu probe şi prin experiment empiric, că aşteptările unui profesor cu privire la realizările unui elev se dovedesc a fi motivante pentru un elev chiar dacă nu sunt evidente încă de la început. Autorii au ales la întâmplare un eşantion de 20% dintre elevi unii şcoli şi au indus profesorilor care lucrează cu ei ideea că aceştia sunt capabili de progrese rapide. După câteva luni se demonstrează că elevii respectivilor profesori au rezultate superioare comparativ cu un grup de control, căruia nu i s-a „profeţit" aşa ceva. Şi profesorii, şi elevii s-au străduit să demonstreze ceea ce se aştepta de la ei. De altfel, predicţia se dovedeşte a fi creatoare nu numai în plan şcolar, ci şi social. R. Merton (1953) avansează ipoteza că o percepţie falsă, în sens pozitiv sau negativ, relativ la o persoană poate să o determine să valideze percepţia iniţială. Când cei din preajmă consideră „reale" unele situaţii, acestea au consecinţe cât se poate de reale, chiar dacă iniţial nu erau decât simple închipuiri. Având o părere bună despre posibilităţile unui subiect, chiar dacă ele nu sunt conforme cu realitatea, individul se va mobiliza pentru a se ridica la nivelul exigenţelor pretinse. Nu realităţile contează, ci semnificaţiile pe care le atribuim acestora, ceea ce credem noi despre ele... Orice aşteptare are şi un caracter profetic. Dacă o simplă radiografiere a realităţii poate schimba în perspectivă acea realitate, ce să mai spunem despre dorinţele noastre...

Previziunea nu este neutră în raport cu realitatea dată. Ea îi „dictează” acelei realităţi să se plieze în acord cu ceea ce se anticipează. Atitudinile noastre faţă de ceea ce urmează fac ca faptele să se conformeze liniilor imaginate iniţial. Gândind despre noi că putem face una sau alta este deja un început cât se poate de real al faptului gândit. Văzând în altul posibilitatea unei împliniri, îl „somăm” să se conformeze viziunii pe care i-o „aplicăm”. Prima impresie nu este deloc inocentă. Ea face să se acrediteze ceva bazal, greu de identificat şi descris. Gândurile şi cuvintele noastre nu sunt neutre faţă de realitatea pe care o vizăm. O aureolăm de îndată ce ne întoarcem gândurile şi speranţele asupra ei. Prin acestea, întronăm noi „valori” în lumea neutră şi rece axiologic.

La nivel de practică şcolară, consecinţele acestui efect sunt evidente. Ştim din experienţa proprie cât de bine ne simţim atunci când profesorul ne mângâie pe frunte şi pune pe seama noastră realizări pe care nu ştiam că suntem în stare să le probăm. Cât de insensibili am fi, tot ne lăsăm modelaţi de aceste „avansuri” axiologice. Este un fapt concludent că aprecierea rezultatelor obţinute de un elev este influenţată de părerea pe care profesorul şi-a format-o despre capacităţile acestuia, părere care a devenit relativ fixă. Într un fel, ca şi în mitologia greacă, ideile şi opiniile evaluatorului determină apariţia fenomenului. Profeţiile, odată emise, au şanse mari să se împlinească. Predicţiile profesorilor nu numai că anticipează, dar şi facilitează apariţia comportamentelor invocate. Spunându-i unui elev, zi de zi, că nu este capabil de reuşite, că este „indolent” şi „prost”, realitatea pronunţată are darul de a se ivi.

Orice profesor îşi formează despre elevii săi anumite impresii în legătură cu posibilităţile acestora. Până la urmă, aceste păreri vor influenţa, inconştient sau nu, comportamentul şi randamentele elevilor. Aşadar, profesori, aveţi grijă ce gândiţi sau ce vă imaginaţi despre elevii pe care îi aveţi ! Încrederea în posibilităţile elevilor şi convingerea manifestă că sunt capabili de reuşite reprezintă modalităţi de diminuare sau de anihilare a consecinţelor acestui efect.

4. Efecte perturbatoare în apreciere şi notare

Cele mai multe împrejurări generatoare de erori şi fluctuaţii în notare privesc activitatea profesorului. Vom analiza succint în continuare situaţiile cel mai des întâlnite şi efectele perturbatoare.

a) Efectul „halo”. Aprecierea se realizează prin extinderea unor calităţi secvenţiale la întreaga conduită didactică a elevului. Aprecierea unui elev la o anumită materie se face potrivit situaţiei obţinute la alte discipline. Efectul are ca bază psihologică faptul că impresia parţială iradiază, se extinde asupra întregii personalităţi a elevului. Elevii cei mai expuşi acestui efect pot fi cei foarte buni la învăţătură sau cei slabi. Profesorii, în virtutea unor judecăţi anticipative, nu mai observă eventualele lipsuri ale elevilor buni, după cum nu sunt „dispuşi” să constate unele progrese ale celor slabi. Pentru diminuarea consecinţelor negative presupuse de acest efect, se poate apela la mai multe modalităţi practice. Recurgerea la examene externe este o primă strategie. La acestea sunt atraşi profesori de la alte şcoli, care vor realiza corectarea. Apoi, o altă strategie benefică poate fi extinderea lucrărilor cu caracter secret, care asigură anonimatul celor

apreciaţi. Mai invocăm efortul volitiv permanent, venit din partea profesorului, de a pune între paranteze antecedentele apreciative la adresa unui elev, de autoimpunere a unei valorizări cât mai obiective. În evaluarea conduitei se pot identifica două variante ale efectului „halo". Cea dintâi este constituită de efectul „blând" (*forgiveness behaviour*), caracterizat prin tendinţa de a aprecia cu indulgenţă persoanele cunoscute, comparativ cu cele necunoscute. „Nou-venitul" este întâmpinat cu mai multă circumspecţie. O a doua concretizare este dată de eroarea de generozitate. Aceasta intervine atunci când educatorul are anumite motive pentru a se manifesta cu o anumită indulgenţă: tendinţa de a prezenta o realitate la modul superlativ, dorinţa de a masca o stare de lucruri reprobabilă, interesul de a păstra „neîntinată onoarea clasei" etc.

b) Efectul de ancorare. Constă în supraevaluarea unor rezultate datorită faptului că atrag atenţia asupra unor aspecte mai puţin frecvente, aşteptate, identificabile la nivelul majorităţii formelor de răspuns date de elevi. Cu acest prilej, se constituie noi grile de valorizare a tezelor sau răspunsurilor care urmează.

c) Efectul Pygmalion sau efectul oedipian. Aprecierea rezultatelor obţinute de un elev este influenţată de părerea pe care profesorul şi-a format o despre capacităţile acestuia. Într-un fel, ca şi în mitologia greacă, ideile şi opiniile evaluatorului determină apariţia fenomenului. Predicţiile profesorilor anticipează, dar şi facilitează apariţia acelor capacităţi. Încrederea în posibilităţile elevilor şi convingerea manifestă că sunt capabili de reuşite reprezintă modalităţi de diminuare sau de anihilare a consecinţelor acestui efect.

d) Ecuaţia personală a examinatorului. Fiecare cadru didactic îşi structurează criterii proprii de apreciere. Unii profesori sunt mai generoşi, uzitând valorile de „sus" ale scării valorice, alţii sunt mai exigenţi, exploatând cu precădere valori intermediare sau de „jos". O serie de profesori folosesc nota în chip de încurajare, de stimulare a elevului, alţii recurg la note pentru a măsura obiectiv sau chiar pentru a constrânge elevul în a depune un efort suplimentar. Unii apreciază mai mult originalitatea soluţiilor, alţii conformitatea cu informaţiile predate. O trăsătură aparte a efectului discutat este exigenţa diferită pe care o manifestă examinatorii. Diferenţele se pot evidenţia atât la acelaşi examinator, pe parcursul anului de învăţământ, sau între evaluatorii de la şcoli diferite.

e) Efectul tendinţei centrale. Se manifestă prin conduita profesorului de a evita extremele scalei de notare din dorinţa de a nu greşi şi de a nu deprecia elevii. Majoritatea notelor acordate se înscriu în jurul valorilor medii, nerealizându-se o discriminare mai evidentă între elevii medii, pe de o parte, şi cei foarte buni sau slabi, pe de altă parte. Efectul se manifestă mai ales la profesorii începători şi la disciplinele socioumane.

f) Efectul de similaritate. Profesorul are tendinţa de a-şi valoriza elevii prin raportare la sine (prin contrast sau prin asemănare), normele proprii constituind principalele criterii de judecare a rezultatelor şcolare. Cu acest prilej, el activează fie propria experienţă şcolară (ca fost elev sârguincios, disciplinat etc.), fie experienţa de părinte care îşi judecă propriii copii. Profesorii care au o experienţă de foşti „premianţi" vor manifesta un plus de exigenţă comparativ cu cei care nu au strălucit la diverse materii. Profesorii care au copii cu performanţe înalte vor avea tendinţa să-i evalueze şi pe elevii lor cu acelaşi grad de aşteptări.

g) Efectul de contrast. Apare prin accentuarea a două însuşiri contrastante care survin imediat în timp şi spaţiu. În mod curent, profesorii au tendinţa să opereze o comparare şi o ierarhizare a elevilor. Se întâmplă ca, de multe ori, acelaşi rezultat să primească o notă mai bună dacă urmează după evaluarea unui rezultat mai slab (în sensul că,

după o lucrare slabă, una bună pare a fi şi mai bună) sau să primească una mediocră dacă urmează imediat după răspunsurile unui candidat care sunt excelente. Conştientizarea efectelor datorate contiguităţii probelor de către profesorul examinator constituie un prim pas pentru eliminarea consecinţelor nedorite, presupuse de acest efect.

h) Efectul de ordine. Din cauza unor fenomene de inerţie, profesorul menţine cam acelaşi nivel de apreciere pentru o suită de răspunsuri care, în realitate, prezintă anumite diferenţe calitative. Examinatorul are tendinţa de a nota identic mai multe lucrări diferite, dar consecutive, fără necesarele discriminări valorice.

i) Eroarea logică. Constă în substituirea obiectivelor şi parametrilor importanţi ai evaluării prin scopuri secundare, cum ar fi acurateţea şi sistematicitatea expunerii, efortul depus de elev pentru a ajunge la anumite rezultate (fie ele chiar şi mediocre), gradul de conştiinciozitate etc. Abaterea se justifică uneori, dar ea nu trebuie să devină o regulă.

j) Efectul de rol. Se manifestă prin interiorizarea unor mărci sau standarde „străine” spaţiului normal de formare, ca urmare a unor presiuni dictate de rolul pe care trebuie să-l joace profesorul sau de expectanţele la care trebuie să se ridice în evaluare (induse de inspectori, factori de decizie, standarde naţionale etc.). Să ne gândim la felul cum se face evaluarea când profesorul este inspectat sau când se gândeşte că de rezultatele obţinute de elevi, la o testare oarecare, depind statutul şi chiar postul său didactic.

Unele erori sunt facilitate de specificul disciplinei la care se realizează evaluarea. Obiectele de învăţământ riguroase, exacte se pretează la o evaluare mai obiectivă, pe când cele umaniste şi sociale predispun la aprecieri marcate de subiectivitatea profesorului.

Ce putem face pentru a diminua sau anula efectele perturbatoare de mai sus? Pot fi gândite mai multe strategii:

- cunoaşterea şi conştientizarea în fiecare moment a capcanelor în care pot aluneca profesorii atunci când evaluează şi notează;
- realizarea unor ratificări după mai multe evaluări, prin forme şi tehnici multiple, combinate, complementare prin avantaje şi dezavantaje;
- încadrarea rezultatelor evaluării în procesul mai larg de observare curentă în contexte diverse de învăţare pe intervale de timp mai mari;
- punerea elevilor în situaţia de a-şi construi ei înşişi criteriile sau chiar probele de evaluare;
- extinderea evaluării externe prin proceduri presupuse de dezvoltarea reţelelor de internet (interevaluarea făcută de echipe de profesori plasaţi la şcoli din diferite localităţi sau chiar ţări);
- utilizarea testelor docimologice, atunci când conţinuturile sau funcţiile o cer;
- corectarea unor lucrări, la examene sau concursuri, de către echipe de profesori.

Capitolul 23

Testul docimologic – instrument de măsurare a rezultatelor şcolare

Delimitare conceptuală şi clasificare • Etape în elaborare şi aplicare • Tipologia itemilor

1. Delimitare conceptuală şi clasificare

Testul docimologic este o alternativă şi o cale de eficientizare a examinării tradiţionale. Testul este o probă standardizată ce asigură o obiectivitate mai mare în procesul de evaluare. Prin testare încercăm să ne dăm seama în ce măsură sunt satisfăcute cerinţele şcolii, circumscrise de scopurile şi obiectivele educaţiei.

Testele pot asigura îndeplinirea mai multor funcţii :

- identificarea nivelului de pregătire a elevilor ;
- evaluarea eficienţei predării şi a demersului educaţional în general ;
- diagnosticarea dificultăţilor şi a insucceselor în învăţare ;
- selecţionarea pentru accederea pe trepte superioare ale instrucţiei şi certificarea.

Testarea, ca metodologie, derivă din psihologie. Precauţiile sesizate de psihologi, privitoare la exigenţele de dimensionare şi de aplicare a testelor, trebuie asumate şi în practica didactică. Se ştie că, în sens larg, testul este o probă bine definită, ce implică îndeplinirea unor sarcini identice pentru toţi subiecţii de examinat, în conformitate cu o strategie precisă. De aici decurge marele avantaj al folosirii testelor : sistemul de raportare valorică este unic.

Elementele definitorii ale testului docimologic sunt (Radu, 1981, p. 224) :

- realizează măsurarea în condiţii foarte asemănătoare situaţiilor experimentale ;
- înregistrarea comportamentului declanşat la subiect este precisă şi obiectivă ;
- comportamentul înregistrat este evaluat statistic prin raportare la cel al unui grup determinat de indivizi ;
- scopul final al testului este clasificarea subiectului examinat, prin raportarea la grupul de referinţă.

Testele docimologice se deosebesc de examene prin faptul că ele presupun o muncă meticuloasă de pregătire, iar secvenţele procedurale sunt foarte stricte. Ele permit însă

standardizarea condiţiilor de examinare, a modalităţilor de notare, aducând un spor de obiectivitate. În acelaşi timp, ele prezintă o triplă identitate: identitatea de conţinut, identitatea condiţiilor de aplicare şi identitatea criteriilor de apreciere.

Testele se pot clasifica astfel (*cf.* Radu, 2001, pp. 241-242):

1. după ceea ce se evaluează:
   a) teste psihologice, care oferă informaţii despre nivelul de dezvoltare a unor procese cognitive, afective, voliţionale etc.;
   b) de randament (sau docimologice), care identifică gradul de realizare a obiectivelor de predare-învăţare;
2. din punctul de vedere al metodologiei elaborării:
   a) teste standardizate, proiectate de factorii de decizie sau de cei din instituţiile specializate (centre de cercetări, institute de specialitate);
   b) teste elaborate de profesor, a căror valoare metodologică este strâns legată de grupul pentru care a fost dimensionat instrumentul;
3. după modul de manifestare a comportamentului elevului:
   a) orale;
   b) scrise;
   c) practice;
4. după momentul administrării instrumentului evaluativ:
   a) teste iniţiale, administrate la începutul unei perioade de formare;
   b) teste de progres, puse în practică pe parcursul instruirii;
   c) teste finale, administrate la sfârşitul unei etape de instruire;
5. după sistemul de referinţă în constituirea valorizărilor:
   a) teste normative, prin care evaluarea rezultatelor se face în raport cu un criteriu reprezentat de performanţele pe care le poate realiza o populaţie şcolară, exprimată în norme stabilite prin etalonare;
   b) teste criteriale, prin care evaluarea rezultatelor se face în raport cu un criteriu reprezentativ de obiective în perspectiva cărora s-a realizat instruirea sau învăţarea.

Aceste instrumente au următoarele caracteristici: conţin probe sau itemi ce permit determinarea gradului de însuşire a cunoştinţelor de către elevi sau a nivelului de dezvoltare a unor capacităţi; sunt instrumente evaluative care se aplică numai în cadrul obişnuit de desfăşurare a activităţilor didactice, şi nu în condiţii de laborator; fac posibile măsurarea şi aprecierea nivelului de pregătire a unui elev, a unei clase, arătând valoarea informaţiei acumulate. După cum arată Vasile Pavelcu (1968), un bun test pedagogic nu urmăreşte numai verificarea informaţiei acumulate de elevi, ci şi capacitatea acestora de a folosi cunoştinţele asimilate deja în situaţii variate.

2. Etape în elaborare şi aplicare

Testele au avantajul că permit verificarea întregii clase într-un timp foarte scurt, încercând să cuprindă esenţialul din întreaga materie de asimilat şi determinând formarea unor deprinderi de învăţare sistematică în ceea ce-i priveşte pe elevi. În schimb, ca dezavantaje

amintim faptul că testele favorizează o învăţare ce apelează la detalii, la secvenţe informaţionale izolate, şi nu stimulează formarea capacităţilor de prelucrare a acestora, de sinteză sau creaţie.

Elaborarea unui test docimologic constituie o activitate dificilă şi presupune parcurgerea mai multor etape:

a) *Precizarea obiectivelor*, realizarea unei concordanţe între acestea şi conţinutul învăţământului.
b) *Documentarea ştiinţifică* – identificarea şi folosirea surselor ce conduc la o mai bună cunoaştere a problematicii vizate.
c) *Avansarea unor ipoteze*, prin conceperea sau selecţionarea problemelor reprezentative pentru întreaga materie asupra căreia se face verificarea. Profesorii trebuie să cunoască foarte bine atât conţinutul de verificat, cât şi şi posibilităţile elevilor. Selecţia operată este determinată de specificul fiecărei materii de învăţământ. Operaţia se poate dovedi mai uşoară sau mai dificilă, de la un conţinut problematic la altul. Profesorul va reflecta asupra unei serii de probleme precum: ce tip de test propunem, *test de învăţare* sau *de discriminare* (testul de învăţare pune accentul pe aflarea performanţei elevului, stabilind starea de reuşită sau de eşec, iar cel de discriminare are drept rol clasificarea subiecţilor, prin raportarea rezultatelor obţinute de aceştia, unele la celelalte), *test de viteză* (rapiditate) sau *de randament* (număr de răspunsuri corecte), *test de redare mimetică* a informaţiei sau *test de prelucrare creatoare*? Ce tipuri de itemi se folosesc (răspuns prin alegere multiplă, răspunsuri împerecheate, varianta adevărat – fals etc.)? Specialiştii recomandă folosirea unui singur tip de item sau a cel mult două, pentru facilitarea interpretării rezultatelor.
d) *Experimentarea testului*, adică aplicarea lui la o populaţie determinată.
e) *Analiza statistică şi ameliorarea testului*. Itemii aleşi în vederea includerii lor în testare trebuie să acopere o parte cât mai importantă din materia de examinat şi să nu realizeze doar o examinare prin „sondaj”.

3. Tipologia itemilor

În funcţie de tipul răspunsurilor, testele pot fi cu *răspunsuri deschise* şi cu *răspunsuri închise*. Primul tip stimulează creativitatea, judecata şi spiritul critic. Răspunsurile sunt formulate în întregime de către elevi. Acest tip îngăduie fie itemi sub formă de redactare, în sensul că elevii au ocazia să desfăşoare o temă, fie itemi cu răspunsuri scurte, prin recurgerea la propoziţii sau fraze nu prea lungi. Testele cu răspunsuri închise prezintă trei variante:

a) itemi tip alegere multiplă, prin care se oferă mai multe soluţii din care numai una este cea corectă;
b) itemi tip adevărat – fals;
c) itemi pereche, în care elevilor li se cere să găsească noţiuni sau idei corelate cu cele prezentate în întrebări.

Indicele de eficacitate a unui test se stabileşte pornind de la măsura în care itemii fac discriminarea între elevii buni şi cei slabi, permiţând stabilirea unei scări şi ordonări

valorice a elevilor. Trebuie acordată o mare atenţie procesului de elaborare a itemilor. De pildă, în situaţia itemilor tip „alegere multiplă”, se vor oferi mai multe soluţii, cel puţin patru variante de răspuns, care să fie toate la fel de plauzibile, dar numai una dintre ele corectă. Apoi, trebuie avut în vedere gradul de dificultate al itemilor. Recurgerea la itemi foarte dificili sau foarte uşori nu este recomandată, din cauză că sunt excluşi, din start, elevi cu o pregătire intermediară.

Pentru o mai bună cunoaştere, dimensionare şi aplicare a itemilor, aducem în atenţia practicienilor o clasificare recentă, avansată de Serviciul Naţional de Evaluare şi Examinare (*cf.* Manolescu, 2010, Stoica, 2001, pp. 95-122; vezi şi Radu, 2000, pp. 215-222).

A. *Itemi obiectivi*

Itemii obiectivi măsoară rezultate ale învăţării situate la nivelurile cognitive inferioare: cunoştinţe, priceperi şi capacităţi de bază. Itemii obiectivi pot fi folosiţi la orice disciplină, în funcţie de scopul testului, obiectivele verificate şi conţinuturile măsurate, ceea ce reprezintă un avantaj important în raport cu celelalte categorii de probe.

Din categoria itemilor obiectivi fac parte:

- itemii de tip alegere duală, care propun alegerea unui răspuns din două date: da-nu, adevărat-fals, corect-greşit;
- itemii de tip pereche sau împerechere, care presupun realizarea unor corespondenţe ideatice, unele jucând rolul de premise, altele de consecinţe;
- itemii de tip alegere multiplă, prin care se solicită identificarea unui răspuns dintr-o listă mai largă, din care unul este corect, iar celelalte par a fi corecte.

Trăsătura principală a itemilor obiectivi o constituie obiectivitatea ridicată în măsurarea şi aprecierea rezultatelor învăţării. Itemii obiectivi dezvoltă capacitatea elevului de a identifica, de a selecta (profesorul poate construi itemi obiectivi care să abordeze niveluri superioare ale domeniului cognitiv).

Specificitatea itemilor obiectivi constă în faptul că:

- se bazează pe un model al răspunsului corect;
- răspunsul corect este unul singur;
- elevul trebuie să aleagă răspunsul dintr-o listă de variante propuse;
- acordarea punctajului stabilit se face cu obiectivitate.

Avantajele acestei categorii de itemi sunt:

- testează un număr de elemente de conţinut, într-un timp scurt;
- asigură informaţii vizând însuşirea noţiunilor de bază care permit înţelegerea şi aplicarea fiecărui conţinut de învăţare nou;
- se caracterizează printr-o fidelitate ridicată.

Pentru această categorie de itemi nu este necesară o schemă de notare detaliată, punctajul acordându-se în funcţie de marcarea răspunsului corect.

Itemii cu alegere duală solicită asocierea unuia sau a mai multor enunţuri cu una dintre componentele cuplurilor de alternative duale: adevărat-fals/da-nu/corect-incorect.

Avantajele acestui tip de itemi sunt:

- abordarea, într-un interval de timp redus, a unui volum mare de rezultate ale învăţării situate la nivelul cunoaşterii şi înţelegerii;
- itemii se construiesc relativ simplu şi sunt uşor de cuantificat;
- se poate elabora un model complet al răspunsului corect.

Intervin şi o serie de dezavantaje:

- solicită rezultate ale învăţării de complexitate scăzută;
- identificarea unui enunţ ca fiind incorect, neadevărat, fals nu implică în mod obligatoriu cunoaşterea alternativei adevărate, corecte;
- nu se poate utiliza în situaţii complexe, în care nu există un singur răspuns corect;
- vulnerabilitate faţă de răspunsuri furnizate la întâmplare: teoretic, elevul are 50% şanse de a răspunde prin ghicire.

Utilizări ale itemilor cu alegere duală:

- măsurarea rezultatelor învăţării;
- cunoaşterea unor definiţii, proprietăţi sau principii;
- capacitatea de a diferenţia enunţurile factuale de enunţurile de opinie;
- capacitatea de a identifica opiniile unor surse autorizate;
- capacitatea de a identifica relaţii de tip cauză-efect.

B. *Itemi semiobiectivi*

Itemii semiobiectivi cuprind întrebări şi cerinţe care presupun elaborarea răspunsurilor de către elevi şi pot fi folosiţi la orice disciplină (modul) şi pentru toate etapele de evaluare (iniţială, continuă, sumativă), în funcţie de:

- scopul testului;
- obiectivele verificate;
- conţinuturile măsurate, ceea ce reprezintă un avantaj deosebit în raport cu celelalte categorii de probe.

Din categoria itemilor semiobiectivi fac parte:

- itemi de tip răspuns scurt, formulaţi într-o manieră directă şi concisă, specificând în mod clar natura răspunsului corect;
- itemi de completare, ce solicită drept răspuns câteva cuvinte care se înscriu în contextul ideatic oferit, aceşti itemi apar ca un fel de răspunsuri eliptice, incomplete, elevul urmând să definitiveze câmpuri ideatice sau argumentative;
- itemi de tip întrebări structurate, constituite din mai multe subîntrebări legate printr-un element comun.

Trăsătura principală a itemilor semiobiectivi constă în faptul că elevul este pus în situaţia de a construi un răspuns, şi nu de a-l alege. Cu acest prilej, elevul are posibilitatea să-şi manifeste într-o anumită măsură creativitatea şi personalitatea. Itemii semiobiectivi măsoară o gamă mai largă de capacităţi intelectuale, având nivel de dificultate variabil.

Itemii semiobiectivi au ca specificitate faptul că:

- răspunsul corect este unul singur, dar pot fi utilizate forme variate de prezentare;
- acordarea punctajului se face după un barem stabilit anterior, care poate varia de la un profesor la altul.

Avantajele acestor itemi sunt:

- testează un număr de elemente de conţinut, într-un timp scurt;
- asigură informaţii vizând însuşirea noţiunilor de bază ce permit înţelegerea şi aplicarea fiecărui conţinut de învăţare nou;
- solicită un anumit grad de coerenţă în elaborarea răspunsului, evitându-se ghicirea acestuia.

Categoria de itemi dată impune o schemă de notare detaliată, punctajul corespunzător acordându-se parţial sau integral, în funcţie de elaborarea răspunsului corect. Proiectarea itemilor semiobiectivi prezintă un grad sporit de dificultate datorită formelor variate de prezentare a răspunsului. Utilizarea în conţinutul itemului a graficelor, diagramelor sau imaginilor facilitează elaborarea schemelor de notare.

Avantajele itemilor semiobiectivi sunt:

- itemii sunt uşor de construit, se pot utiliza diferite forme de comunicare a mesajului premisei (texte, scheme, diagrame, desene, grafice);
- acoperă într-un interval de timp scurt, un număr însemnat de obiective;
- se poate elabora un model complet al răspunsului corect;
- răspunsul este produs de elev, şi nu este selecţionat din alternativele prezentate;
- se reduce mult probabilitatea furnizării răspunsului corect, prin ghicire.

Dezavantajele ar fi următoarele:

- capacitate redusă de abordare a unor niveluri superioare ale domeniului cognitiv, în cazul itemilor de completare;
- răspunsul corect poate să fie alterat de capacităţi şi cunoştinţe care nu au fost implicate direct în obiectivele evaluate, de exemplu capacitatea de exprimare în scris (ortografia), capacitatea de utilizare a diferitelor tipuri de simboluri;
- în cazul itemilor cu răspuns scurt este posibil să fie furnizate mai multe răspunsuri, cu diferite grade de corectitudine.

C. *Itemi subiectivi sau cu răspuns deschis*

Itemii subiectivi sau cu răspuns deschis testează capacitatea de tratare coerentă şi într-un mod personal a unui anumit subiect, originalitatea, capacitatea creativă. Itemii subiectivi dezvoltă capacitatea elevului de a formula, a descrie, a prezenta sau a explica diferite concepte, relaţii, argumente, metode de lucru. Permit elevilor să construiască răspunsuri, detectându-se astfel atât cunoştinţele depozitate, cât şi capacitatea de elaborare şi exprimare.

Din categoria itemilor subiectivi fac parte:

- itemi de tip rezolvare de probleme;
- itemi de tip eseu (structurat sau liber).

a) Trăsătura principală a itemilor cu răspuns deschis o constituie abordarea nivelurilor superioare ale taxonomiilor ce descriu comportamentele vizate în timpul procesului de învăţare – aplicare, analiză, sinteză şi evaluare. Pentru această categorie de itemi este necesară o schemă de notare detaliată, punctajul corespunzător acordându-se sau nu, în funcţie de parcurgerea tuturor etapelor de elaborare a răspunsurilor.

Avantajele acestor itemi sunt date de faptul că :

- permit formarea unei gândiri productive ;
- activează atitudinea critică şi autocritică ;
- oferă posibilitatea analizei erorilor.

Itemii de tip rezolvare de probleme solicită elevii pentru :

- înţelegerea problemei, obţinerea informaţiilor necesare rezolvării ;
- formularea şi testarea ipotezelor, descrierea metodelor de rezolvare ;
- elaborarea unui scurt raport despre rezultatele obţinute ;
- posibilitatea de generare şi de transfer a tehnicilor de rezolvare.

Avantajele acestui tip de item sunt date de faptul că :

- dezvoltă creativitatea, gândirea divergentă, imaginaţia, capacitatea de a generaliza, de a reformula o problemă ;
- oferă posibilitatea activităţii în echipă ;
- creează posibilitatea de discuţie asupra diverselor metode şi soluţii ;
- îi învaţă pe elevi să aprecieze metoda cea mai bună de lucru ;
- contribuie la dezvoltarea unui raţionament flexibil şi operant.

Dintre dezavantaje se pot enumera :

- necesitatea unui timp îndelungat de proiectare ;
- implicarea de resurse materiale uneori costisitoare ;
- faptul că nu poate fi utilizat în mod curent ;
- necesitatea unui timp mare de administrare şi completare a sarcinii, existenţa subiectivităţii în evaluare.

În general, trebuie avute în vedere următoarele cerinţe de proiectare :

- situaţia-problemă să fie adecvată nivelului de vârstă şi de pregătire a elevilor ;
- activitatea să se desfăşoare individual sau în grup, în funcţie de natura şi conţinutul problemei ;
- activitatea să fie în concordanţă cu obiectivele şi conţinuturile modulelor.

Tipologia acestor itemi poate fi pusă în relaţie cu clasele comportamentale ale taxonomiilor educaţionale şi cu tipurile de învăţare corespunzătoare. Astfel, solicitări de tipul :

- *când, unde, cât, ce, ce mărime ?* etc. presupun reproducere (R) ;
- *în ce fel, cum, de ce ?* (au caracter reproductiv, dar realizează un progres în plan formativ, presupunând argumentări, transfer) – înţelegere (Î) ;
- *exemplifică, rezolvă, efectuează !* – aplicare (A) ;
- *demonstrează, clasifică, compară, în ce scop, cum îţi explici ?* – învăţare operaţional logică (G) ;
- *soluţii posibile, interpretează, având în vedere faptul că...* – învăţare puternic formativă, care cultivă creativitatea (C) (Radu, 2001, p. 219).

b) Itemi de tip eseu. Aceştia presupun elaborarea unor răspunsuri complexe, elevul dispunând de suficientă libertate, identificarea şi semnificarea materialului, în adecvarea terminologiei, în completarea răspunsurilor cu scheme, schiţe, grafice etc.

Dintre avantajele acestui tip de item enumerăm:
- se pot aborda rezultate ale învăţării de mare complexitate;
- solicită de la elevi capacităţi evidente de analiză, sinteză şi rezolvare de probleme;
- dezvoltă capacitatea elevilor de a se exprima în scris.

Printre dezavantaje se pot identifica:
- probele constituite „în fugă” nu vor fi relevante;
- intervin anumite dificultăţi în aprecierea probei;
- nu se poate pune în evidenţă un model al răspunsului corect;
- probele nu prezintă validitate corespunzătoare.

Note bibliografice

*** *Curriculum naţional pentru învăţământul obligatoriu. Cadru de referinţă*, 1998, MEN, CNC, Editura Corint.
*** *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de Limba şi literatura română (învăţământ primar şi gimnazial)*, 2002, CNC, Editura Aramis, Bucureşti.
*** *Ghid de evaluare pentru educaţia tehnologică*, 2001, SNEE, Editura ProGnosis, Bucureşti.
*** Ministère de l'Education du Québec, 2002, *Portofolio sur support numérique*, Document d'information, Bibliothèque Nationale du Québec.
Baldy, René, 1989, „Pédagogie par objectifs et évaluations formatives”, în *Les sciences de l'éducation*, nr. 3.
Barbier, Jean-Marie, 1985, *L'Evaluation en formation*, PUF, Paris.
Chancerel, J.L., 1991, „Evaluarea şi instruirea: o metapractică”, în *Revista învăţământului preşcolar*, nr. 4.
Dicţionar de pedagogie, 1979, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Hunziati, Georgette, 1991, „L'évaluation préalable du projet d'établissement”, în *Education et pédagogie*, Revue du CIEP, nr. 11.
Landsheere, Gilbert de, 1971, *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Éd. Labor, Bruxelles.
Landsheere, Gilbert de, 1975, *Evaluarea continuă. Examene*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Landsheere, Viviane de, 1992, *L'Education et la formation*, PUF, Paris.
Legrand, Louis, 1983, „Les Problèmes de l'évaluation scolaire”, în *Les amis de Sèvres*, nr. 3.
Lisievici, Petru, 1997, *Calitatea învăţământului. Cadru conceptual, proiectare şi evaluare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Manolescu, Marin, 2010, *Teoria şi metodologia evaluării*, Editura Universitaria, Bucureşti.
Mayer, Geneviève, 2000, *De ce şi cum evaluăm*, Editura Polirom, Iaşi.
Moise, Constantin, 1986, „Evaluarea randamentului şcolar”, în *Pedagogie – Ghid pentru profesori*, curs litografiat, Universitatea „Al.I. Cuza”, Iaşi.
Neacşu, I.; Stoica, A. (coord.), 1996, *Ghid general de evaluare şi examinare*, M.I., CNEE, Editura Aramis, Bucureşti.
Nicola, Ioan, 1992, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Pavelcu, Vasile, 1968, *Principii de docimologie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Pelletier, L., 1971, „La Notion d'évaluation”, în *Education permanente*, nr. 7.
Popescu, Pelaghia, 1978, *Examinarea şi notarea curentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Radu, I.T., 1981, *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Radu, I.T., 1988, „Evaluarea randamentului şcolar”, în *Curs de pedagogie*, Universitatea Bucureşti.

Radu, I.T., 1999, *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Radu, Ioan, 2001, „Elemente de docimologie didactică", în Ionescu, M.; Radu, I. (coord.) *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
Scallon, Gérard, 1988, *L'Evaluation formative des apprentissages*, vol. 1, Les Presses de l'Université Laval, Québec.
Stan, Cristian, 2001, „Evaluare şi autoevaluare în procesul didactic", în Ionescu, M.; Chiş, V. (coord.), *Pedagogie*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
Stoica, Adrian (coord.), 2001, *Evaluarea curentă şi examenele. Ghid pentru profesori*, Editura ProGnosis, Bucureşti.
Stoica, Adrian, 2000, *Reforma evaluării în învăţământ*, Editura Sigma, Bucureşti.
Strungă, Constantin, 1999, *Evaluarea şcolară*, Editura de Vest, Timişoara.
Stufflebeam, Daniel L. (coord.), 1980, *L'Evaluation en éducation et la prise de décision*, Les Éditions NHP, Ottawa.
UNESCO, 1981, *L'Educateur et l'approche systémique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation*, ediţia a II-a, Paris.
Ungureanu, Dorel, 2001, *Teroarea creionului roşu. Evaluarea educaţională*, Editura de Vest, Timişoara.
Vogler, Jean (coord.), 2000, *Evaluarea în învăţământul preuniversitar*, Editura Polirom, Iaşi.
Voiculescu, Elisabeta, 2001, *Factorii subiectivi ai evaluării şcolare. Cunoaştere şi control*, Editura Aramis, Bucureşti.

Addenda

DESCHIDERI POSIBILE

Capitolul 24

Îndoctrinarea în învăţământ

Educaţia şi condiţionarea • Sloganul pedagogic • Trăsături ale sloganului pedagogic • Situaţii de îndoctrinare în învăţământ • Şansele dezideologizării învăţământului

1. Educaţia şi condiţionarea

„Discursul pedagogic – scrie Olivier Reboul – este cel mai ideologizat dintre toate discursurile. El este chiar mai ideologizat decât discursul politic, cel puţin în epoca noastră" (1984, p. 9). Iată o afirmaţie care pare paradoxală, dar, dacă analizăm mai profund mecanismele interne ale învăţării în şcoală, s-ar putea ca aserţiunea de mai sus să fie sursa unei regândiri a practicii educative. Ideologizarea în unele regimuri sociale – cum a fost şi la noi – se face, de cele mai multe ori, explicit. Îndoctrinarea este un admirabil instrument pentru cei care ştiu dinainte ce societate vor şi ce scopuri au de atins. Ea ţine de intenţionalitatea unor indivizi sau a unor grupuri sociale. Este preferată de statele totalitare, fasciste sau comuniste, de bisericile sau cultele care folosesc forţa dominatoare.

Dar nu îndoctrinarea sau ideologizarea explicită ne interesează aici. Astăzi, rar se mai practică minciuna directă, vizibilă, identificabilă. Să sperăm că nici învăţământul românesc nu va mai facilita îndoctrinarea, indiferent de nuanţă şi de direcţia din care ar veni ea. Suntem interesaţi să cunoaştem mai mult îndoctrinarea care are loc în mod implicit, prin mecanismele intime ale învăţării, de care nici profesorii nu sunt întotdeauna conştienţi, cu atât mai puţin elevii. Rândurile care urmează se constituie într-un început pentru o astfel de demontare şi divulgare.

C.H. Bower, într-o lucrare de filosofia educaţiei (1970, p. 20), ţine să sublinieze că îndoctrinarea este cea mai veche şi mai puţin bănuită formă de realizare a educaţiei. Cu toate că în societatea modernă are conotaţii negative, căci presupune impunere şi partizanat, aceasta a acţionat ca un principiu de bază al învăţării, mai ales în zorii umanităţii. La nivelul unui clan sau trib, îndoctrinarea se dovedea a fi cea mai eficientă şi mai fructuoasă metodă de perpetuare a experienţei culturale.

Unii autori trec sub tăcere îndoctrinarea insinuată în învăţământ, relaţionând, în schimb, educaţia la propagandă. Harold D. Lasswell, specialist american în domeniu (*cf.* Perelman, 1958, p. 65), arată că educatorul diferă în mod esenţial de propagandist prin aceea că primul propune auditoriului un set de informaţii ce nu constituie obiect de controversă, iar cel de-al doilea – un şir de precepte neverificate. Preotul catolic, care

predă noţiuni de religie elevilor catolici din parohia sa, îndeplineşte rolul de educator, dar acelaşi preot care, în acelaşi scop, pledează pentru preceptele şi conduita catolică în faţa unor tineri sau adulţi dintr-o altă religie este pe post de propagandist. În timp ce propagandistul încearcă să cucerească publicul în numele său sau al unui grup restrâns, profesorul este delegat de întreaga comunitate să se facă purtătorul de cuvânt al unor valori cu o generalitate mai largă.

În opinia unor neoretoricieni (Perelman, 1958), discursul educativ se apropie de genul epidictic, destinat să promoveze valorile asupra cărora au căzut de acord partenerii şi care nu mai constituie obiecte de dispută. Discursul educativ, ca subspecie a epidicticului, vizează nu atât punerea în valoare a oratorului, cât crearea anumitor dispoziţii şi convingeri ascultătorilor. „Contrar genurilor deliberativ şi judiciar, în care se propune obţinerea unei decizii, epidicticul, ca şi discursul educativ, creează o simplă dispoziţie de acţiune... Argumentarea nu poate fi concepută decât ca o funcţie a acţiunii pe care o pregăteşte sau pe care o determină" (Perelman, 1958, p. 71). De aceea, argumentarea poate fi considerată drept substitut al forţei materiale ce, prin constrângere, promovează efecte de aceeaşi natură.

Pentru ca educaţia să nu alunece în propagandă, este necesar ca educatorul să procedeze, atunci când vrea să transmită anumite valori, prin afirmare, fără a se angaja într-o controversă cu valori contrare. Educaţia vizează mai puţin o schimbare de credinţă, cât o mărire a adeziunii la ceea ce este deja ştiut. Propaganda, în schimb, îşi propune – şi uneori realizează – o schimbare perceptibilă în mentalitate. Totuşi, remarcă autorii tratatului de neoretorică, în măsura în care este adevărat că educaţia măreşte rezistenţa la propagandă adversă, nelăsând-o să pătrundă, rezultă că cele două practici pot fi considerate forţe ce acţionează în sens contrar. De aici şi consecinţele: o educaţie solidă şi autentică face ineficientă acţiunea propagandistă; ca să reuşească, o propagandă trebuie să exploateze şi lipsa de educaţie a subiecţilor vizaţi. Chiar şi în acest fel, între cele două practici există raporturi de intercondiţionare, care nu pot fi neglijate.

2. Sloganul pedagogic

Discursul pedagogic utilizează nu numai cuvinte, pur şi simplu, ci şi formule. Formulele sunt, de cele mai multe ori, sloganuri (Reboul, 1984, pp. 81-100).

Sloganul este un cuvânt ce are sens peiorativ. Nimeni nu se va lăuda spunând că „acesta este sloganul meu". *El este întotdeauna al altora*. Un slogan autentic, adică foarte eficace şi periculos, este cel care se observă mai puţin. Adevăratul slogan îşi disimulează natura de slogan.

Reprezintă o formulă concisă şi frapantă al cărei scop este ralierea indivizilor la un produs comercial, la un partid sau la o cauză. Ceea ce-l distinge de un ordin sau de o informaţie este forma sa retorică. Forma, care face ca o expresie să fie frapantă, depinde de mai mulţi factori: ritm, rimă, joc de cuvinte, metafore, hiperbole, aluzii, argumente condensate etc.

Sloganul nu-şi propune să informeze sau să prescrie, ci să persuadeze şi să predispună la acţiune. Inscripţia „Abuzul de tutun este periculos" de pe un pachet de ţigări este o informaţie. Anunţul „Fumatul interzis" de pe un perete este un ordin. Dar deviza „E periculos a se fuma chiar şi un Kent" este un slogan, căci scopul ei este de a incita la fumarea ţigărilor

Kent şi sugerează, fără s-o spună, că aceste ţigări sunt cele mai bune, căci sunt mai puţin periculoase.

Sloganul este o formulă. Aceasta poate fi o frază, dar, la fel de bine, o expresie sau o sintagmă de felul „democratizarea învăţământului" sau „a învăţa să înveţi". Închiderea semantică îl face eficient. Sloganul reuşit te lasă fără replică. La limită, el este nedecompozabil în unităţi de sens, ca şi cuvântul.

Sunt cuvinte care, singure, reprezintă sloganuri. Ca şi sloganurile, ele nu au sens, ci un anumit impact; uneori, cu cât sensul este mai restrâns, cu atât impactul este mai mare. Cuvântul-şoc este un fel de formulă magică în formă condensată. El singur delimitează binele de rău, purul de impur, sacrul de profan.

Clişeele sunt înrudite – susţine Reboul – cu sloganurile. Ele sunt formule concise, uşor de repetat şi intangibile: *Mens sana in corpore sano*, „Cultura este ceea ce rămâne după ce tot se uită". Singura diferenţă între slogan şi clişeu constă în faptul că acesta din urmă nu mai este o formulă frapantă. Dacă sloganul acţionează înainte de toate prin factorul surpriză – ca, de pildă, în repetiţia „a învăţa să înveţi" –, clişeul se impune, dimpotrivă, prin familiaritatea sa. Frontiera nu este netă. Să reţinem că atât sloganul, cât şi clişeul, acţionează nu prin sensul cuvintelor, ci prin puterea lor de a ralia, persuada, legitima o practică sau de a o denunţa.

3. Trăsături ale sloganului pedagogic

Sloganul se află întotdeauna în serviciul unui punct de vedere. Acesta nu vorbeşte numai despre ceva, ci pentru ceva. Sloganul pedagogic se găseşte în serviciul unei cauze, al unui interes precis.

Prima trăsătură: *sloganul tinde întotdeauna să se disimuleze, să pară altceva decât ceea ce este*. În discursul pedagogic, apare metamorfozat în principiu, în evidenţă netă, nefiind etichetat ca atare. A califica o anumită maximă pedagogică drept slogan, pentru unii, poate deveni o blasfemie.

A doua trăsătură: *sloganul este o formulă anonimă*. Chiar dacă a aparţinut cândva unui individ anume, numele acestuia nu se mai cunoaşte cu siguranţă. Autorului acestui credo – „Cultura este ceea ce rămâne după ce tot se uită" – i s-a uitat numele (este oare Herriot, Halevy sau un japonez?). Din punct de vedere retoric, anonimatul este o forţă. Se accentuează, astfel, sentimentul de evidenţă a sloganului. Ambiguitatea sursei atrage după sine o accentuare a *ubicuităţii* (prezenţei peste tot) mesajului. Cel mai puternic mesaj este cel depersonalizat, care nu mai aparţine cuiva, dat fiind că aparţine tuturor.

A treia trăsătură: *sloganul este polemic*. Dacă el se raliază la ceva, o face împotriva a altceva. Dacă afirmă ceva, o face opunându-se altei aserţiuni. Prin „cultura este ceea ce rămâne..." se opune cultura autentică erudiţiei seci. Prin „a învăţa să înveţi" se combate învăţământul informativ.

A patra trăsătură: *sloganul, dacă nu este obligatoriu mincinos, este în mod automat sumar, atât în ceea ce afirmă, cât şi în ceea ce prescrie*. Departe de a afirma că e vid de sens, el prezintă chiar un surplus de sens. Să luăm sloganul: „Cine se instruieşte se îmbogăţeşte". Dar ce înseamnă a se îmbogăţi? Termenul trebuie luat în sens propriu, în

sens figurat sau în ambele sensuri deopotrivă? Se pare că ambiguitatea semantică mărește forța de impact a expresiei, ce are un sens neprecizat.

A cincea trăsătură: revenim la definiția conform căreia *sloganul este „o formulă concisă și frapantă”*; acesta însă este un pleonasm, deoarece formula este ea însăși o expresie concisă. Sloganul este așadar de două ori concis. Iată o retorică prin racursi – precizează O. Reboul. „Racursiul” sloganului explică puterea sa de a persuada. Dacă ar fi prea lung, nu numai că ar fi mai puțin frapant, dar și mai greu de reținut.

Funcția sloganului este mai degrabă să stârnească emoții, decât să transmită cunoștințe (vezi Kneller, 1973, pp. 254-257). În educație, sloganurile sunt folosite pentru a simboliza atitudinile și ideile directoare ale curentelor educaționale. Ele au rolul de a mări adeziunea adepților existenți și de a atrage noi adepți.

Întrucât sloganurile nu au pretenția să faciliteze comunicarea sau să reflecte un sens perfect inteligibil, nu le putem reproșa inconsecvența formală sau incapacitatea de a se apropia de sensurile exacte ale noțiunilor. Deși sloganurile încep prin a fi simboluri unificatoare, cu timpul, ele vor fi interpretate drept enunțuri ale corpusului doctrinar. De aceea, un slogan ar putea fi interpretat din două puncte de vedere: ca afirmație, pur și simplu, și ca simbol al unei strategii metadiscursive.

Un slogan trebuie judecat nu numai în sens strict, ci și ca intenție sau finalitate practică.

Să luăm sloganurile: „nu poate exista predare fără învățare” și „există predare fără învățare”. În sens strict, ele se contrazic. Intenția practică a expresiei „nu există predare fără învățare” este similară cu cea a sloganului „important este pe cine învățăm, nu ce îl învățăm”. Acesta îndreaptă atenția profesorului spre elev, pentru a pune accentul în educație pe ceea ce învață elevul, și nu pe ceea ce i se predă. Cerința, salutară la începutul secolului nostru, a fost împinsă, uneori, până la exagerare, astfel încât a fost nevoie să i se contrapună un alt slogan – „există predare fără învățare” – care, de această dată, atrăgea atenția asupra pretențiilor profesorilor într-un sistem educațional ce se ocupa numai de elevi. Totuși, din punct de vedere al intenției practice, ambele sloganuri sunt compatibile.

Vom conchide spunând că sloganul este o formulă frapantă, autodisimulatoare, anonimă, polemică și foarte scurtă.

În final, iată câteva sloganuri pedagogice care pot fi interpretate de către noi toți: „predarea ucide învățarea”, „viața în școală”, „democratizarea învățământului”, „a învăța să fii” etc.

4. Situații de îndoctrinare în învățământ

Simplul fapt de a spune că „eu îndoctrinez” sau „noi îndoctrinăm” trădează imposibilitatea actului invocat, deoarece condiția îndoctrinării este ascunderea și disimularea intenției. A îndoctrina înseamnă a face ceea ce nu se spune. Subiectul asupra căruia se exercită acțiunea nu trebuie să fie conștient de activitatea ce-l are drept țintă.

Care sunt totuși notele distinctive ale îndoctrinării în învățământ și prin ce se distinge aceasta față de alte condiționări, precum inculcarea sau propaganda? Care sunt pârghiile intime ale acțiunii paideutice, care îngăduie o astfel de alunecare nespecifică?

Să evocăm împreună cu Olivier Reboul (1977, pp. 14-24) – cunoscător în domeniu – câteva situații de ipostaziere a îndoctrinării în învățământ.

a) *A preda o doctrină dăunătoare.* Este unul dintre aspectele cele mai comune şi mai vechi. Îl găsim chiar şi la Platon, în celebra critică a poeţilor. Poeţi precum Homer, Hesiod, Pindar joacă un rol decisiv în educaţia grecilor, căci ei reprezintă *Catehismul* şi *Izvorul* – resursele spirituale principale. Învăţământul care-şi extrage seva din operele acestora, ne spune Platon, este în chip funciar periculos : poeţii pretind că Dumnezeu recompensează dreptatea aparentă, şi nu virtutea reală şi se lasă cumpărat prin ofrandele şi sacrificiile noastre ; ei atribuie zeităţilor pasiuni şi vicii specifice oamenilor.

Să spunem că a preda un lucru greşit nu reprezintă, pur şi simplu, îndoctrinare. Numeroşi oameni, la începutul secolului, vorbeau despre marţieni ca reprezentând fiinţe mult mai inteligente şi mai înzestrate decât oamenii. Îndoctrinarea implică o eroare periculoasă, deliberat propagată. De pildă, se îndoctrinează copiii atunci când li se spune că oamenii negri sau galbeni sunt leneşi, hoţi sau cruzi, şi asta datorită rasei lor. În acest fel, li se inculcă elevilor nu numai neadevăruri, ci şi ura sau dispreţul faţă de o anumită rasă sau etnie.

b) *A utiliza învăţământul pentru a propaga o doctrină partizană.* Ca act în sine, difuziunea unei doctrine partizane nu este un semn al îndoctrinării. O societate democratică, ce admite pluralismul partidelor, trebuie să garanteze şi libera circulaţie a ideologiilor. Îndoctrinarea începe când propagarea unei opinii partizane se face într-un loc care nu este destinat acestui scop, adică în şcoală. Atunci când cei care predau îşi folosesc autoritatea pentru a pleda exclusiv în favoarea unei doctrine, ei îşi pierd calitatea de dascăli, devenind propagandişti. Or, timpul acesta credem că a trecut. Îndoctrinarea rezultă din abuzul puterii poziţionale a profesorului.

c) *A învăţa fără a înţelege ceea ce trebuie înţeles.* Este unul dintre sensurile cele mai uzitate ale verbului „a catehiza". În acest caz, nu conţinutul doctrinei contează, ci maniera în care are loc inculcarea. Departe de a fi un procedeu al educaţiei religioase, catehizarea se întâlneşte des în învăţământ. O identificăm în predarea literaturii, filosofiei, matematicii, peste tot unde se practică maniera răspunsului direct, într-o perspectivă mecanică, fără a se învăţa mijloacele de a-l găsi. Întotdeauna predarea fără înţelegerea întregului conţinut este îndoctrinare ? De bună seamă că nu. Elevul este pus – uneori – să înregistreze numele unor persoane, denumiri diverse, formule chimice sau matematice. Îndoctrinare este atunci când ceea ce poate fi predat inteligibil nu se bazează decât pe memorare mecanică sau când se cultivă dezgustul pentru înţelegere sau inteligibilitate. Acest caz este destul de vag, în sensul că o atare situaţie este dificil de identificat. Să reţinem ideea de principiu că, între conţinutul ce se învaţă şi modalitatea de însuşire a acestui conţinut, trebuie să existe o anumită solidaritate şi interdependenţă.

d) *Utilizarea în predare a argumentului autorităţii.* Dacă elevii susţin o idee în virtutea faptului că „profesorul a spus-o", „toată lumea o crede", „şi X o susţine", atunci elevii respectivi au fost îndoctrinaţi. În acest caz, nu este important dacă acel conţinut este fals sau adevărat, stupid sau inteligent. Îndoctrinarea este prezentă întrucât subiecţilor nu le este lăsată posibilitatea de a căuta şi cerceta ei înşişi, aceştia fiind trataţi ca eterni minori. Astfel, se predă ceva, dar se învaţă şi ceva în plus : să se respecte autoritatea enunţiatoare ca infailibilă, ca o sursă indiscutabilă. Şi totuşi, avem nevoie de ascultarea unor autorităţi, în ştiinţă, de pildă. Trebuie să ne încredem, până una-alta, în competenţa unor voci autorizate. La urma urmelor, nu suntem nici singuri şi nici atoateştiutori. Numai că, în îndoctrinare, autoritatea nu mai este propusă, ci impusă ; ea îşi

face simţită prezenţa atât prin seducţie, cât şi prin constrângere. Inculcarea unei asemenea poziţii presupune o limitare deliberată a posibilităţilor de reflecţie a indivizilor.

e) *A preda plecând de la prejudecăţi*. O prejudecată este o paradigmă care comandă atitudini ulterioare: evaluări, răspunsuri, obiecţii. Gândirea nu mai este determinată de premise autentice, ci de o cauzalitate externă care încearcă s-o controleze. Cel care pretinde că femeile nu sunt în stare să execute munci de răspundere nu are răbdarea de a consulta statisticile, ci gândeşte în virtutea respectării unor idoli, mai mult sau mai puţin inconştienţi. Un învăţământ bazat pe prejudecăţi – rasiste sau naţionaliste – este, prin definiţie, un învăţământ tendenţios. Îndoctrinarea se exercită în situaţia de faţă asupra conţinutului, şi nu asupra formei. Să notăm totuşi că învăţământul tendenţios nu este în întregime fals; pur şi simplu, el elimină tot ceea ce ar putea să-l pună în chestiune. Simpla diminuare sau ocultare a unui punct de vedere devine suspectă. Iar de aici până la îndoctrinare nu-i decât un pas.

f) *A preda pornind de la o doctrină ca şi când ea ar fi singura posibilă*. În acest caz, nu mai este vorba de o prejudecată, căci profesorul este pe deplin conştient de *parti-pris*-ul pe care îl alege în mod deliberat şi pe care îl promovează în exclusivitate. Nu este vorba de profesorul care predă, de pildă, istoria după modelul marxist, filosofia după modelul tomist, gramatica după modelul structuralist, mai precis, aplicând anumite modele unor secvenţe ale disciplinelor respective; este vorba de acei profesori care predau obiectele invocate *numai* în perspectiva unor modele. Profesorul îndoctrinează când ţine să convingă şi să se convingă de faptul că perspectiva etalată este singura valabilă. Se iveşte totuşi o problemă. Se ştie că, până în secolul al XIX-lea, geometria euclidiană era singura predată, la fel şi sistemul astronomic al lui Ptolomeu, într-o anumită perioadă. Oare prin vehicularea acestor poziţii se practica îndoctrinarea? Din moment ce erau singurele perspective cunoscute, bineînţeles că nu. Profesorul devine îndoctrinator atunci când, adoptând un model explicativ va avea tendinţa să le respingă aprioric pe toate celelalte. Şi asta cu atât mai mult cu cât domeniul disciplinei sale este mai puţin permeabil la un control definitiv, cum ar fi istoria sau filosofia. A îndoctrina, din această perspectivă, înseamnă a adera în chip exclusivist la o doctrină şi a deveni intolerant faţă de altele. A îndoctrina nu reprezintă a etala o doctrină, ci a le desconsidera pe toate celelalte cu care, în mod firesc, trebuie să coexiste.

g) *A preda ca ştiinţific ceea ce în fapt nu este*. Acest caz este o prelungire a unor trăsături de mai sus. Îndoctrinarea apare atunci când o doctrină îşi arogă abuziv atributul de ştiinţă. Să amintim aici apelative precum „socialism ştiinţific", „morală ştiinţifică" sau „explicaţie ştiinţifică a necesităţii războiului" (dacă vrem, şi „ştiinţe" precum astrologia, parapsihologia, ghicitul în palmă etc.). Dogmatismul modern este stimulat de abuzul de ştiinţificitate. Se îndoctrinează, de bună seamă, atunci când i se atribuie unei credinţe neverificate, personale sau colective, calitatea unei cunoaşteri obiective.

h) *A nu preda decât fapte favorabile unei anumite doctrine*. În acest caz, îndoctrinarea nu priveşte premisele învăţării cât, mai ales, consecinţele acesteia. Este vorba de un învăţământ cu orientare precisă, ce exclude toate faptele contrare propriului său punct de vedere (punct de vedere care este fie o prejudecată, fie o doctrină mărturisită). Un învăţământ poate să fie manipulant fără să apeleze la minciună, în sensul propriu al termenului. Este suficient a se trece sub tăcere sau a se minimaliza fapte contrare celor

prezentate cu obstinaţie. În anumite cazuri, tăcerea poate deveni violentă. Cenzurarea, punerea la index sunt mijloace tipice de îndoctrinare, pentru că împiedică oamenii să se informeze.

i) *A falsifica faptele pentru a etala o anumită doctrină.* În acest context, învăţământul nu este numai tendenţios, ci şi mincinos. Profesorul îndoctrinator inventează fapte, trunchiază statistici, fabrică mărturii şi martori. Un exemplu edificator îl putem lua din istorie. Este vorba de *Protocolul înţelepţilor din Sion*, utilizat până în 1945 de către mişcările antisemite, de hitlerism, mai ales, ca argument principal împotriva evreilor. Documentul în cauză este un proces verbal al unor adunări secrete, ţinute la Bale de către conducătorii sionişti în 1897, unde, după câte se pare, s-a stabilit un plan de cucerire a lumii. După cum a fost stabilit în două procese (la Berna, în 1935 şi 1947), documentul pomenit este un fals, în întregime fabricat pentru propagarea urii contra evreilor. Îndoctrinarea, ca acţiune pe termen lung şi deci expusă dezminţirilor, nu utilizează decât rar minciuna evidentă. Ea procedează mai degrabă prin exagerare sau omisiune decât prin fapte trucate.

j) *A selecţiona în mod arbitrar conţinutul unui program de studiu.* Fixarea conţinutului învăţământului are o anumită doză de arbitrarietate. De obicei, istoria sau geografia unei regiuni mai îndepărtate sau mai puţin importante este mai slab prezentă în sistemele de învăţământ occidentale, de pildă. Îndoctrinarea începe când alegerea pedagogică are un sens ideologic, desconsiderându-se cu bună ştiinţă ceea ce contravine principiilor de bază respectate de sistem (când civilizaţia occidentală este identificată cu însăşi civilizaţia, fără a se vorbi şi despre alte culturi). Rămâne de stabilit cine este agentul îndoctrinator : el poate fi profesorul, care are anumite preferinţe, dar pot fi şi factorii de decizie, ce fixează planurile şi programele şcolare la nivel macrostructural. Aici pot fi identificate două tipuri de îndoctrinare : prin sectarism şi prin conformism.

k) *A exalta în învăţământ o anumită valoare în detrimentul altora.* În cazul de faţă, îndoctrinarea are ca fundament o mobilizare afectivă. Să reţinem că exaltarea nu are nimic condamnabil în sine. Poţi să etalezi atât virtuţile regimului monarhic, cât şi pe cele ale regimului prezidenţial. Îndoctrinarea survine când se încearcă ipostazierea virtuţilor monarhiei prin denigrarea sistemului prezidenţial şi viceversa. Cu alte cuvinte, este vorba despre un învăţământ polemic, care nu poate proslăvi o valoare decât în detrimentul alteia. Avem de-a face cu un învăţământ maniheist, insensibil la nuanţe şi la complementaritatea valorilor. Maniheismul ţine de o mentalitate infantilă şi funcţionează pe baza unei logici dihotomice rudimentare : dacă nu e albă, e neagră ; cine nu e cu mine, e împotriva mea ; democrat egal anticomunist ; patriot egal antimaghiar. Un învăţământ autentic trebuie să distrugă astfel de clişee infantile. Dacă, dimpotrivă, le acceptă şi le cultivă, el degenerează în îndoctrinare.

l) *A propaga ura prin învăţământ.* Este o formă agravată a cazului precedent, solidară cu fanatismul. Ura poate fi explicită şi poate viza atât persoane, cât şi doctrine. O formă particulară, dar des întâlnită, este inculcarea la elevi a sentimentului că sunt incapabili de a învăţa, că „sunt proşti" şi că „nu vor face nimic în viaţă". Este un caz de îndoctrinare, deoarece elevii încep să se urască pe ei înşişi, iar profesorul dă dovadă că îi dispreţuieşte şi pe elevi, şi învăţământul, şi pe sine.

m) *Impunerea unei credinţe prin violenţă.* Este vorba despre un caz-limită. Violenţa este, în general, vizibilă, or ştim că îndoctrinarea trebuie să fie disimulată. Violenţa ne

poate face să vorbim, dar mai puţin să credem. Fără a ne lua exemple din realitate (putem găsi destule), să ne referim la romanul lui Orwell, *1984*, unde eroul, pe punctul de a fi torturat, sfârşeşte prin „a crede" că 2 şi cu 2 fac 5, aşa cum o cerea „Big Brother". Experienţa cotidiană ne arată că violenţa directă produce mai degrabă neascultare decât supunere. Rămâne, atunci, violenţa indirectă, camuflată în cenzură, şantaj, seducţie, ce poate reprima gândirea critică şi personală. Publicitatea şi propaganda conţin astfel de tendinţe pe care este bine să le conştientizăm.

5. Şansele dezideologizării învăţământului

Îndoctrinarea este un tip special de învăţare. Să notăm că însuşi termenul *doctrină* înseamnă „materie de predat" şi, mult timp, a fost folosit fără nici o conotaţie peiorativă. În dicţionarul *Robert* se spune în dreptul termenului de îndoctrinare: „a ţine o lecţie cuiva pentru a-l câştiga de partea unei doctrine, a unui punct de vedere".

Trebuie remarcat faptul că, în ambele cazuri, se creează o situaţie de autoritate. Şi cel care învaţă, şi cel care îndoctrinează exercită o anumită putere pe care o consideră legitimă. În ambele cazuri, se cere o investire mai mult sau mai puţin oficială. Profesorul, ca şi îndoctrinatorul se consideră un „reprezentant". El se impune în numele lui Dumnezeu, al societăţii, al poporului, al culturii, al adevărului, al umanităţii etc. Fără îndoială că există şi autodidacţi, care se instruiesc fără dascăli. Dar, departe de a nega autoritatea, ei o caută cu tărie atât în cărţi, cât şi în mass-media. Nimic nu ne face să credem că îndoctrinarea nu şi-ar avea autodidacţii săi.

De asemenea, îndoctrinarea şi învăţarea sunt acţiuni cu bătaie lungă. Ele se exercită ani în şir, chiar de-a lungul întregii vieţi. Ambele procese au un caracter instituţional. Ele presupun existenţa unor cărţi, programe, ritualuri. Ca şi învăţământul, îndoctrinarea are metodele proprii şi o pedagogie specifică; ea trebuie să simplifice, să esenţializeze, să gradeze dificultăţile, să ilustreze, să motiveze.

Îndoctrinarea se sprijină puternic pe învăţământ, care-i pregăteşte baza aperceptivă, cumulul de informaţii şi dispoziţii pe care se vor broda viitoarele stări şi credinţe. Însuşi conţinutul cultural, preconizat la un moment dat de documentele şcolare, poate prezenta o anumită violenţă simbolică, fiind cunoscut faptul că orice conţinut educaţional are o anumită relativitate. Conţinutul educaţional nu este inocent, ci conţine anumite linii ideologice imprimate de factorii decizionali şi de putere, existenţi la un moment dat în societate. Această arbitrarietate culturală este foarte evidentă în regimurile autoritare, care au oroare de tot ceea ce este universal şi general (să ne amintim de statutul psihologiei, logicii, literaturii universale în şcoala românească).

Pentru a testa dacă suntem conştienţi în ce situaţii îndoctrinăm sau nu, să încercăm să răspundem la următoarele întrebări:

a) Oare îndoctrinez când caut să conving pe cineva de propria mea opinie? Nu, atât timp cât nu mă servesc de autoritatea mea de profesor în încercarea de a-i convinge pe alţii de ceea ce gândesc eu.
b) Îndoctrinez când datorită prestigiului meu elevii gândesc ceea ce gândesc şi eu? Nu. De data aceasta, elevii înşişi se îndoctrinează. Ei trebuie să fie învăţaţi să pună în discuţie ceea ce le spun eu.

c) Îndoctrinez când îi învăţ pe elevii mei că trebuie să-şi iubească părinţii? Da, pentru că ceea ce îi învăţ eu este absurd – iubirea nu poate fi comandată – şi nu-i poate conduce decât la culpabilitate sau la revoltă. Dacă elevii noştri nu-şi iubesc părinţii, trebuie să ne întrebăm mai degrabă de ce se întâmplă acest lucru şi să acţionăm în consecinţă atât asupra elevilor, cât şi asupra părinţilor.
d) Îmi îndoctrinez elevii când îi îndrept spre o religie în care nu cred? Da. Îi mint şi, pentru acest lucru, mai târziu, ei îmi vor cere socoteală. Nu am dreptul să le impun o doctrină la care nu ader.
e) Îndoctrinez dacă afirm că un elev este incapabil de reuşită? Nu, dacă este un debil mintal. Da, pentru că eu, ca dascăl, trebuie să-i încurajez pe toţi, după puterile lor.
f) Îndoctrinez, oare, când impun elevilor anumite reguli de politeţe sau un anumit cadru conceptual, fără a le explica acest lucru în totalitate? Nu, pentru că regulile de politeţe sau de gramatică nu se pot explica întotdeauna, iar dacă aceste explicaţii există, nu sunt în concordanţă cu puterea de înţelegere a elevilor.
g) Îndoctrinez când elevii mă acuză că-i îndoctrinez? Cred că nu. În acest moment, îndoctrinarea, dacă ar fi fost intenţionată, nu ar mai avea nici un efect.
h) Care este cadrul cel mai prielnic pentru îndoctrinare? Învăţământul. Dacă acesta este însoţit şi de puţină religie, predată defectuos, sau de alte tipuri de ideologii, şansa este şi mai mare.

A combate îndoctrinarea nu înseamnă a milita pentru un învăţământ fără nici o doctrină, ci a propune o doctrină care să elibereze gândirea de orice corsaj care o poate aservi. Or, astăzi, se poate observa această abdicare şi din partea şcolii, şi din partea familiei, şi din partea societăţii. Se face educaţie pentru a produce, şi nu pentru a trăi, a exista. Singurul remediu pentru starea de fapt este realizarea unei educaţii în vederea respectului libertăţii de gândire a indivizilor şi în perspectiva dobândirii autonomiei spirituale a tuturor.

Mutarea accentului actului paideutic asupra potenţialului spiritual al fiinţei umane, redescoperirea spiritualităţii şi a valenţelor ei, punerea în valoare a autonomiei personale, a implicării în realitate şi a devenirii sinelui, toate acestea pot preîntâmpina pretenţiile unei educaţii „totale”, care – o ştim prea bine – îşi propune să pună stăpânire pe întreaga gândire şi afectivitate a copilului. Educaţia adevărată nu poate fi totală pentru că ea vizează să-i formeze pe tineri pentru a trece dincolo de ea, adică pentru a se educa ei înşişi. În plus, cel mai concludent semn că învăţarea nu îndoctrinează apare atunci când ea dă elevilor dorinţa de a învăţa mai mult şi de a o face ei singuri; ea le permite nu numai cunoaşterea, ci şi dorinţa de a cunoaşte. Sau, după cum spunea Vasile Pavelcu, educaţia omului se face pentru ca el să nu aibă nevoie de educaţie; menirea procesului educativ este de a se desfiinţa pe sine. Dar oare acceptăm noi, oamenii şcolii, aceste chemări?

Vom conchide spunând că îndoctrinarea este un gen aparte de învăţare, o învăţare cu un caracter tendenţios şi parţial, ajungând să încorseteze şi să atrofieze gândirea, în loc s-o dezvolte şi s-o elibereze. O predare eficientă este aceea care menţine o doză optimă de deschidere, de nedesăvârşire, de incertitudine. Ca profesor, trebuie să încurajezi aspiraţia către căutare şi, uneori, să provoci mirarea. Odată cu mirarea, spune L. Legrand (1960, p. 86), se naşte în spirit o viaţă autentică. Chiar dacă, uneori, aceasta este resimţită de subiect drept o trăire dureroasă, din cauza unei insecurităţi de moment, ea are avantajul de a sfărâma structuri antereflexive, idoli şi preconcepţii, angajând elevii într-o stare permanentă de activism spiritual.

Îndoctrinarea nu se manifestă neapărat în mod intenţionat – se poate îndoctrina şi când nu îţi propui acest obiectiv – şi nu trebuie legată întotdeauna de metoda sau de doctrina transmisă. Se poate îndoctrina şi cu metode active, chiar nondirective, sau cu metode autoritare. Apoi, îndoctrinarea nu se face doar când este predată o anumită doctrină: se poate preda istoria şi în stil tomist, dar şi în stil marxist, dezvoltând totuşi gândirea elevilor. Îndoctrinarea intervine în învăţare atunci când, indiferent de intenţii, metode, doctrine etalate, se pleacă de la premisa că elevul poate fi un mijloc sau un virtual mijlocitor al unei ideologii, şi mai puţin un scop în sine. Chiar dacă această ideologie s-ar pretinde neutrală (ceea ce este greu de admis, căci şi neutralitatea este o atitudine), datele problemei nu s-ar schimba. Există un risc mare de îndoctrinare atunci când profesorul supralicitează importanţa propriilor convingeri în dauna exigenţei necesităţii de a-l face pe copil să mediteze asupra acestei convingeri, care trebuie, până la un punct, să-i rămână exterioară (Brubacher, 1969, p. 281).

La urma urmelor, educaţia este ceea ce profesorul (elevul) face din (cu) ea. Şi, din această cauză, ea nu are cum să nu fie ideologică. Discursul unui profesor este purtător de proiecte, valori, idealuri, care nu pot fi ale tuturor sau fără nici o contradicţie cu cele ale altor actori. Însuşi Olivier Reboul recunoaşte, în ultimă instanţă, că un discurs pedagogic fără ideologie este un discurs vid (1984, p. 165). Rămâne să medităm mai mult la „umbra" ideologică pe care o purtăm şi o propagăm fără s-o ştim întotdeauna, la dimensiunea „doctrinară" a cunoştinţelor sau a mijloacelor de transmitere a acestora, rămâne să ne interogăm asupra forţei sau limitelor acestor ideologii travestite, pentru a le depista lacunele, pentru a ne putea înţelege şi a ne face înţeleşi. Abia din acest punct am putea să începem să discutăm şi, de ce nu, să educăm cu adevărat.

Capitolul 25

Pentru o filosofie a educaţiei

Trepte în constituirea filosofiei educaţiei • Conţinutul şi problematica filosofiei educaţiei

1. Trepte în constituirea filosofiei educaţiei

Ca orice fenomen existenţial, educaţia constituie un proces practic ce se va reflecta într-un anumit mod la nivel teoretic. Aspectul practic (educaţia) va fi perceput, interpretat şi orientat de către un întreg şir de reflecţii teoretice (pedagogia, ştiinţele educaţiei etc.). La început, acestea aveau un caracter spontan, empiric şi chiar naiv. Cu timpul, ele au dobândit un spor de sistematicitate, ştiinţificitate şi coerenţă, constituindu-se în adevărate teorii sau doctrine pedagogice.

Marii creatori de sisteme pedagogice din perioada modernă (Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart) au contribuit la autonomizarea şi desprinderea pedagogiei de filosofie, prin tratarea expresă a fenomenelor educative, relevând importanţa, scopul, formele de realizare şi de perfecţionare ale acestora, în acord cu exigenţele determinate. Oare procesul de specializare a unor gânditori în abordarea fenomenelor educative să fi determinat o rupere a legăturilor – pentru totdeauna – cu filosofia, din trunchiul căreia s-a desprins pedagogia? Categoric, nu! Şi aceasta din cel puţin trei motive:

a) Este în firea lucrurilor ca desprinderea unei teorii noi dintr-una mai veche să nu fie niciodată totală. Orice despărţire de ceva se face întotdeauna *păstrând ceva* din ceea ce a fost. Astfel, o parte din fiorul interogaţiei filosofice se va perpetua până şi în cea mai „tehnică" sau „dogmatică" teorie didactică. Nostalgia originilor filosofice ale pedagogiei îi va urmări pe cei mai mulţi dintre pedagogi. Nu este cu totul întâmplător că cei mai buni pedagogi au fost şi „puţin" filosofi. Marea pedagogie conţine elemente ce amintesc de filiaţia şi ascendenţa ei filosofică. Din acest punct de vedere, credem că are dreptate René Hubert (1965, p. 9) când concepe educaţia ca pe un edificiu cu mai multe etaje, dintre care un etaj e ştiinţă, unul e filosofie, unul tehnică şi altul artă. Putem presupune deci că pedagogia conţine în ea *şi* filosofie.

b) Odată realizată autonomizarea pedagogiei, trebuie să-i admitem şi dezvoltarea continuă. Amplificarea se realizează la nivelul mai multor componente. Chiar şi obiectul pedagogiei pare că evoluează. El nu este static datorită faptului că, prin multiplicarea perspectivelor de cercetare, îşi dezvăluie noi faţete şi disponibilităţi. Se dezvoltă şi

metodele de cercetare ale pedagogiei (care cunosc un proces de rafinare epistemologică), laturile educaţiei (unde s-au înfiripat „noile educaţii"), metodologia didactică (ce cunoaşte o proliferare a metodelor moderne – modelarea, algoritmizarea, instruirea programată, învăţarea asistată de calculator etc.) sau identificarea a noi principii în învăţământ (principiul educaţiei permanente, cerinţa promovării interdisciplinarităţii). Toate aceste realităţi şi cerinţe vin să probeze, pe de o parte, creşterea complexităţii fenomenelor educative, iar pe de altă parte, necesitatea dilatării spaţiului teoretic, care nu mai poate fi cuprins de pedagogia tradiţională, reclamând o extindere şi o mutare/translare a ei în/spre *ştiinţele educaţiei*. Dar acestea adâncesc şi mai mult specializările. Fără existenţa unei viziuni clare, coerente şi integratoare, demersurile teoretice fragmentare pot bulversa întregul edificiu pedagogic. Doar filosofia, ca perspectivă largă, unificatoare, generalizatoare, poate asigura liantul şi contactul dintre aceste abordări, ce-şi vor găsi temeiurile numai în prerogativele unei filosofii (fie şi implicită), care poate însoţi, fundamenta şi imprima acestor demersuri o finalitate unitară, fecundă, umanistă.

c) Aspectul filosofic se manifestă şi la un alt nivel. Tot dezvoltându-şi şi sporindu-şi competenţele, pedagogia ajunge, la un moment dat, să pună în discuţie propriile rezultate, să se interogheze asupra finalităţilor şi limitelor sale. Această interogativitate specifică nu este o slăbiciune, ci constituie semnul unei maturităţi epistemologice şi este cert că pedagogia a atins nivelul „dedublării lăuntrice"; iar această reflecţie despre reflecţie („metapedagogia") nu este, în fond, decât tot filosofie. Orice disciplină serioasă se opreşte din când în când pentru a-şi face, retrospectiv, inventarul a ceea ce a făcut, pentru a-şi analiza din interior întregul arsenal de concepte, teorii, metodologii şi pentru a-şi croi noi trasee de explorare. Pedagogia are nevoie de acest far de la înălţimea căruia ne putem da mai bine seama de ceea ce am făcut sau putem face. De la înălţimea reflecţiei filosofice totul se poate vedea mai clar.

Înainte de a reliefa caracterul benefic al perspectivei filosofice asupra pedagogiei, vom mai face precizarea că analiza de acest tip este prezentă şi în sistematizarea gândirii pedagogice. Astfel, Bogdan Suchodolski (p. 10), pornind de la premisa existenţei a două mari curente filosofice (filosofia esenţei şi filosofia existenţei), va deduce două filoane ale gândirii pedagogice: pedagogia esenţei (care propune normele educative din afara persoanei de educat) şi pedagogia existenţei (ce proclamă o educaţie conformă naturii interioare a elevului, a existenţei sale). Tot sub însemnele filosofiei pot fi cartografiate şi interpretate gesticulaţii paideutice sau curente pedagogice din secolul XX. Merită să subliniem, în acest sens, încercarea lui Marc-André Bloch de a interpreta curentul *educaţiei noi* prin prisma filosofiei adiacente care l-a animat (punerea accentului pe libertatea copilului, pe manifestarea naturală a acestuia, pe înlăturarea constrângerii şi directivităţii etc.) (vezi Bloch, 1973).

2. Conţinutul şi problematica filosofiei educaţiei

Filosofia educaţiei figurează ca obiect de studiu în numeroase universităţi anglo-saxone. Dreptul la existenţă al unei astfel de discipline nu mai trebuie pus la îndoială. Cum există

o filosofie a artei, a ştiinţei, a limbajului, tot aşa se explică şi o filosofie a educaţiei. Ea nu se confundă cu pedagogia. Ca ramură a filosofiei, scrie Olivier Reboul (1989, p. 14), ea nu vizează deprinderile şi nici cunoştinţele, ci o „punere în discuţie a ceea ce noi credem că putem întreprinde sau cunoaşte". Problemele pe care şi le pune pedagogia trimit, în cele din urmă, la tulburătoarele probleme existenţiale. Dacă întrebăm un filosof care este deosebirea dintre un om şi un animal, acesta ar putea răspunde: omul se caracterizează prin muncă, prin limbaj, prin cultură. Or, nu există nici muncă, nici limbaj, nici cultură fără educaţie. Ceea ce îl distinge pe om de animal – consideră Kant (1992, p. 10) – este că fiinţa umană nu poate fi întreagă decât prin educaţie. Omul nu este decât un rezultat al educaţiei. Existenţa şi perpetuarea societăţii sunt condiţionate de educaţie. Acolo unde există un gest, o acţiune, un comportament, este prezentă şi educaţia. Ea este un moment şi o dimensiune existenţială prezente peste tot. Ubicuitatea acestei conduite nu poate să nu trezească nesfârşite şi nenumărate interogaţii: ce înseamnă a educa? Pentru ce educăm? Care sunt criteriile unei educaţii reuşite?

După unii autori, educaţia poate fi considerată proba decisivă a gândirii filosofice. „Ea permite să discernem sensul uman din dezbaterile filosofice şi, de aici, aspectele lor tehnice, de punere a conceptelor celor mai abstracte la proba practicii, de înţelegere a faptului că filosofia nu este numai o treabă a specialiştilor, ci şi a oamenilor" (Reboul, 1989, p. 14). De altfel, unii filosofi îşi promovau ideile nu numai ca simple idei, ci şi ca moduri de educaţie şi de viaţă. Şcoala pitagoreică, de pildă, se conforma unui scenariu foarte rigid, demn de un adevărat crez pedagogic, acceptat în vederea perpetuării unor valori decantate de grupul respectiv. Maurice Debesse şi Gaston Mialaret, în tratatul lor de pedagogie (1969), recunosc raportul strâns care se instituie între filosofie şi educaţie, în sensul că nici o idee sau nici un principiu filosofic nu se poate întrupa decât printr-un program educativ, dându-se drept exemplu, în această direcţie, şcoala filosofică platoniciană.

John Dewey face o apropiere atât de mare între filosofie şi instrucţie, încât acestea se identifică. „Dacă dorim să concepem educaţia ca pe un proces de formare a unor atitudini fundamentale, intelectuale şi emoţionale faţă de natură şi faţă de semeni, filosofia ar putea fi definită chiar ca teorie generală a educaţiei. Dacă filosofia nu-şi propune să rămână un instrument simbolic, verbal sau sentimental al câtorva aleşi, sau o dogmă pur arbitrară, bilanţul experienţei trecute şi programul ei de valori trebuie să se reflecte în atitudini" (1990, p. 409).

Dacă până acum analiza filosofică a educaţiei s-a făcut sporadic şi ocazional, astăzi a devenit o necesitate constituirea unei noi ramuri a ştiinţelor pedagogice care să se ocupe în mod programatic de interpretarea şi fundamentarea filosofică ale demersului educativ. Într-un moment caracterizat prin interdependenţe multiple şi acceleraţii ale proceselor sociale, sistemele educative au devenit mai complicate şi mai greu de stăpânit, iar rezultatele educative indirecte – mai greu de anticipat (Văideanu, 1988, p. 21).

Problemele lumii contemporane – cu un caracter global şi prioritar – imprimă educaţiei o notă din ce în ce mai complexă, complexitate ce trebuie tratată ca atare. Educaţia pretinde o strategie globală, flexibilă, anticipativă. George Văideanu propune două avertismente care ar trebui conştientizate de către toţi factorii educativi: „*Avertismentul complexităţii* îi priveşte pe educatori, care nu se pot refugia în graniţele didacticii sau ale didacticismului, ignorând finalităţile, funcţiile şi prospectiva educaţiei; îi priveşte pe organizatori, care trebuie să evite promovarea birocratismului şi simplismului în planificarea, observarea şi evaluarea situaţiilor educaţionale şi dublul caracter independent – dependent al subsistemelor educative. *Avertismentul subtilităţii* (al caracterului delicat) al

proceselor formative priveşte toate categoriile menţionate mai sus, amintindu-le că activitatea care se înfăptuieşte zilnic în clase, laboratoare, săli de cursuri sau seminarii constituie un efort de modelare şi automodelare a spiritelor" (Văideanu, 1988, pp. 65-66).

În calitate de activitate vitală pentru omenire, educaţia trebuie să-şi remodeleze scopurile şi finalităţile, lucru ce presupune o abordare a problemelor de la altitudinea reflecţiei filosofice, singura în stare să ne ferească de stereotipurile atât de periculoase şi de sterile la care ne conduce închiderea didacticistă sau abordarea pur tehnică a unor probleme atât de importante pentru soarta omenirii. Filosofia educaţiei permite formatorilor să se detaşeze de ceea ce fac zi de zi, pentru a privi „din afară" şi a reflecta de la distanţă asupra activităţii lor, dacă fac bine ceea ce fac şi ce rost are munca lor. Furaţi de scopuri mărunte şi exigenţe circumstanţiale (un pedagog spunea că pericolul cel mai mare care-l pândeşte pe educator este didacticismul), s-ar putea uita ceea ce este esenţial şi fundamental în activitatea educativă. De altfel, această detaşare de moment constituie o axiomă epistemologică pentru orice demers teoretic sau practic. În 1931, Kurt Gödel, un logician austriac, a enunţat principiul *incompletitudinii*, care postulează faptul că, pentru demonstrarea consistenţei şi coerenţei unui sistem formal, trebuie să se facă apel la câteva teoreme *din afară*; doar astfel s-ar asigura validitatea respectivului sistem care nu este capabil să-şi determine propria putere. Orice ansamblu acţional sau teoretic este incomplet/incompetent pentru această întreprindere. Prin extrapolare, am putea judeca în mod similar situaţiile educaţiei şi pedagogiei. Pentru o bună judecare şi valorizare ale acestora, va fi necesar să depăşim perimetrele lor stricte prin apelul la reflecţia de ordin filosofic.

Filosofia educaţiei se va interesa, în primul rând, de finalităţile ei. Analiza scopurilor oricărui sistem de educaţie ridică o dublă întrebare:

a) Care este substanţa lor reală, dincolo de formulările verbale generale?
b) De către cine au fost ele definite şi ce reverberaţii au în timp?

La aceste întrebări nu se poate răspunde decât cu gravitate filosofică.

Educaţia, căpătând în zilele noastre dimensiunile unui proiect universal, cel mai vast şi cu perspectiva cea mai largă, comportă implicit scopuri de ordin universal, susceptibile să fie explicitate în sensul câtorva mari idealuri comune oamenilor de astăzi. De opţiunile şi consensul realizate în definirea scopurilor depinde rolul pe care educaţia este chemată să-l joace în acest moment al istoriei, în măsura în care ea va orienta gândirea oamenilor către trecut ori către viitor, către stagnare ori către evoluţie, către căutarea unei false securităţi prin rezistenţa la schimbare ori către descoperirea adevăratei securităţi prin adeziunea la mişcare (Faure, 1974, p. 217).

A face educaţie, astăzi, presupune acceptarea unei viziuni holiste, pentru a putea înţelege şi concepe procesele instructiv-educative. Însăşi cercetarea pedagogică trebuie să facă apel la această paradigmă de interpretare a fenomenelor educaţionale. Cercetarea strict disciplinară (care priveşte educaţia dintr-un singur unghi de vedere şi printr-un set limitat de metode) se dovedeşte insuficientă pentru descifrarea unui obiect atât de complex. Conjugarea eforturilor mai multor discipline şi metodologii în variante pluri- şi interdisciplinare asigură o formulă epistemologică de investigare cu şanse mărite de a dezvălui polivalenţa fenomenelor educative. Iar acest model epistemologic presupune – în subsidiar – o concepţie filosofică integratoare, ce va conexa diferitele profiluri interpretative.

Mai mult decât atât, perspectiva filosofică este necesară chiar şi în proiectarea, desfăşurarea şi evaluarea proceselor de învăţare. A devenit o necesitate promovarea interdisciplinarităţii în conceperea conţinuturilor şi realizarea proceselor instructiv-educative. Or,

acest principiu este de factură nu numai didactică, ci şi filosofică. Însuşi acest principiu nu se aplică izolat, ci integrat sau coroborat cu alte principii şi cerinţe (principiul educaţiei permanente, articularea conţinuturilor de tip formal, nonformal şi informal, învăţarea asistată de calculator etc.).

Abordarea holistică a educaţiei s-a reflectat şi în aparatul conceptual al pedagogiei, prin apariţia de concepte noi, integratoare, care pot circumscrie mai nuanţat arii şi zone ale realităţii educaţionale. Avem în vedere, de pildă, conceptele de abordare sistemică şi de curriculum. Primul are meritul de a spori coerenţa activităţilor instructiv-educative, asigurând varietatea şi echilibrul metodelor şi al mijloacelor folosite, favorizând articularea diverselor tipuri ale învăţării, conducând la o evaluare riguroasă, benefică pentru toţi (Văideanu, 1988, p. 76).

Curriculumul este purtătorul unei concepţii noi despre selecţionarea conţinuturilor, despre proiectarea şi organizarea învăţării într-o anumită clasă, pentru un anumit număr de discipline sau pentru un anumit modul. Metodologia elaborării curriculumului îi cere educatorului să selecţioneze, să utilizeze şi să dozeze sau să articuleze toate componentele şi etapele activităţilor didactice în funcţie de obiective, evitând izolarea sau suprasituarea unui element component în dauna altuia. Conceptul de curriculum reaminteşte importanţa viziunii globale asupra proceselor de predare-învăţare şi a etapelor sau componentelor acestora.

Pedagogia nu-şi poate atinge scopul decât atunci când dobândeşte toate dimensiunile sociale şi culturale. Astfel, se poate trage concluzia că problemele pedagogice nu se limitează la cadrul unei pedagogii concepute în mod restrictiv, ci se extind în spaţiul ştiinţelor umane. Iar în centrul acestor discipline socioumane stă filosofia.

Problemele etalate în lucrările de filosofia educaţiei sunt multiple şi diferă de la un autor la altul. Vom exemplifica prin invocarea a trei autori cu preocupări serioase în domeniu.

S.J. Curtis, în *An Introduction to the Philosophy of Education* (1965), ne propune o serie de reflecţii grupate pe următoarele aliniamente interogative : ce este filosofia educaţiei şi cu ce se ocupă ea, în ce fel teoria valorilor poate fi relaţionată la fenomenul educativ, în ce măsură presupoziţiile filosofice impregnează scopurile educaţiei, care este perspectiva unor filosofi în conceperea relaţiei dintre educator şi educat, ce statut au libertatea şi autoritatea în educaţie, care sunt fundamentele filosofice ale metodei şi curriculumului, ce viziune filosofică avem asupra raportului individual – social în instrucţie şi educaţie, care este aportul filosofiei estetice în conturarea educaţiei estetice ? Toate aceste probleme sunt abordate printr-o consecventă revenire la marii gânditori, de la cei din Antichitate şi până la cei de la mijlocul secolului XX.

John S. Brubacher, profesor la Universitatea din Michigan, ne propune un alt traseu de lecturare filosofică a acţiunii educative. După ce, într-o primă parte a lucrării sale (1969), are în vedere teme precum şcoala şi schimbarea socială, aspectele economice ale educaţiei, într-o altă secţiune revine la interogaţii specifice filosofiei educaţiei : determinarea scopurilor acesteia, teoria valorilor şi a curriculumului, educaţia şi religia, educaţia morală, aspectele epistemologice ale metodei, dimensiunile ei axiologice, libertatea academică şi drepturile civile. În ultima secţiune survolează un plan mai pragmatic, încercând să dea răspuns la întrebările privind locul şi importanţa filosofiei educaţiei ca disciplină şcolară, privind statutul educaţiei filosofice în şcoli şi necesitatea unui consens minimal între filosofii educaţiei.

Carlton H. Bower (1970), profesor la Universitatea din Alabama, vine cu noi deschideri filosofice asupra educaţiei. Pe lângă unele subiecte familiare deja filosofiei educaţiei,

identificăm următoarele noutăţi în domeniu: uzanţele şi semnificaţiile limbajului pedagogic, logica formală şi fenomenul educaţiei, valorile sociale şi educaţia, empirismul filosofic şi problema cunoaşterii în educaţie, pragmatismul şi teoria educaţiei, modelele filosofice ale predării etc.

O importantă şcoală de filosofie a educaţiei activează în Franţa, la Strasbourg. Merită să amintim prestaţiile lui Olivier Reboul (1975, 1977, 1984 şi 1989), care, într-un stil coerent şi precis, realizează numeroase defrişări privind îndoctrinarea în învăţământ, ipostazele sloganului pedagogic, modurile şi funcţiile limbajului didactic. O prolifică activitate o realizează Nanine Charbonnel, o continuatoare a lui Reboul, care, într-un stil mai încifrat, încearcă o critică în stil kantian a educaţiei, oferind o altă paradigmă de înţelegere a acesteia şi utilizând un limbaj oarecum nonstandard când vorbeşte despre fenomenul educativ (1991, 1992, 1993).

Pedagogia nu se va limita la o simplă tehnică a educaţiei, ci va stimula o anumită concepţie despre fiinţă şi despre raportul acesteia cu existenţa. Fără o reflecţie prealabilă, ştiinţa educaţiei rămâne un instrument sterp, lipsit de substanţă, dificil de adecvat la cerinţele unei fiinţe spirituale particulare. Afinitatea dintre tehnica educativă şi fiinţa vizată poate fi stimulată prin fundamentul reflexiv, filosofic – chiar ideologic – ce dă sens şi densitate umană unui instrument care altfel ar rămâne rece, inoperant, chiar oprimant.

Sarcinile filosofiei educaţiei se mai pot decela şi altfel, dinspre filosofie spre pedagogie, respectiv, printr-o aplecare îngăduitoare a filosofiei asupra marilor probleme privind educaţia omului. Claude Pantillon, într-o lucrare inspirată, pusă sub semnul unei interogaţii incitante (*Une philosophie de l'éducation pour quoi faire ?*, 1981), scoate în evidenţă următoarele sarcini:

- înainte de toate, filosofia trebuie să se aplece asupra educaţiei şi să intre într-un dialog real cu aceasta;
- filosofia va încerca să înţeleagă şi să înregistreze mutaţiile petrecute în câmpul educaţional, să adopte un ton de interogaţie critică în abordarea fenomenelor paideutice, să se angajeze efectiv în decriptarea fenomenologiei educative;
- interogaţia filosofică va fi radicală, vitală şi totală; radicală – pentru că va atinge fundamentele educaţiei; vitală – întrucât întrebările ce se pun vor fi cu bătaie lungă, vizând viitorul omenirii; totală – dat fiind faptul că se vor analiza paliere multiple ale socialului care determină sau există în calitate de consecinţe ale educaţiei;
- filosofia educaţiei se va diversifica în topici multiple, precum: chestionarea finalităţilor educaţiei, interpretarea concepţiilor şi curentelor pedagogice, studierea condiţiilor şi posibilităţilor teoriei pedagogice, examinarea critică a statutului autorităţii în educaţie, a relaţiilor dintre actorii angajaţi în exerciţiul educaţional etc.;
- recuperarea marii gândiri filosofice şi infuzarea practicilor didactice actuale cu elemente ale filosofiei clasice şi contemporane;
- cercetarea unui subiect major, de exemplu: ce este educaţia şi ce înseamnă a educa în epoca actuală?

Filosofia educaţiei ar putea avea drept preocupare interogarea procesului educaţional din perspectiva a trei repere: *existenţa*, *cunoaşterea* şi *valorile* (vezi şi De Landsheere, 1992, p. 9, care stabileşte domeniile filosofiei educaţiei pornind de la trei mari întrebări: ce este *realul*? ; ce este *adevărul*? ; ce este *binele*?). Centrarea reflecţiei pe jaloanele enunţate deschide trei domenii de cercetare a acestei regiuni a *praxis*-ului:

a) *ontologia educaţiei*, respectiv orizontul tematic ce vizează datul educativ, trăsăturile „fiinţiale" ale spaţiului paideutic : potenţialul fizic şi genetic al actorilor implicaţi, resursele materiale desfăşurate, implicaţiile onticului social asupra exerciţiului educaţional etc. ;
b) *epistemologia educaţiei*, adică profilul teoretic interesat de posibilităţile şi limitele cunoaşterii fenomenului educativ, de specificul cercetării pedagogice, de criteriile de întemeiere a explicaţiei pedagogice, de analiza logico-retorică a discursului educativ (dar şi pedagogic), de normele de consistenţă şi congruenţă ale teoriei pedagogice etc. ;
c) *axiologia educaţiei*, orientată spre : identificarea valorilor vehiculate sau decantate în educaţie ; discutarea modului de structurare a acestora, a dreptului de a le emite ; depistarea conflictelor valorice şi a unor căi de rezolvare a acestora şi relevarea dimensiunilor axiologice ale componentelor proceselor educative : finalităţi, conţinuturi, metodologie didactică, forme de organizare şi realizare ale educaţiei etc.

Cele trei profiluri teoretice sunt interdependente. O analiză pertinentă de ontologie educaţională nu se poate realiza fără respectarea unor minime prescripţii epistemologice sau fără antrenarea unei poziţionări valorice faţă de existenţă. O întreprindere de epistemologie educaţională presupune un anumit mod de a înţelege fiinţa şi o necesară relaţionare a cumulului de cunoştinţe la un cadru valoric de ierarhizare şi validare. O cercetare de axiologie educaţională va specula valenţele „fiinţiale" ale valorilor şi va pleda pentru concretizarea lor *in actu* ; în acelaşi timp, acest orizont investigativ nu se poate dispensa de un instrumentar epistemic de descriere şi prescriere a valorilor în educaţie.

Teoria şi practica pedagogică sunt discursuri în care enunţurile de tip descriptiv, constructiv şi prescriptiv apar în chip indisolubil. Discursul descriptiv-constatativ devine predominant în ontologia educaţiei ; discursul constructiv-reflexiv se instituie în orizontul epistemologiei educaţiei ; enunţurile prescriptiv-normative ţin mai mult de perimetrul axiologiei educaţiei. Cele trei „specializări" ale discursului pedagogic nu se ipostaziază în mod autarhic, ci se împletesc, se completează, sunt alternante. Complementaritatea celor trei funcţii asigură pertinenţă teoretică discursului pedagogic (ca ştiinţă, teorie) şi eficienţă pragmatică discursului educativ (ca acţiune, fenomenologie practică).

Credem că este timpul ca pedagogiei să i se ataşeze o epistemologie specială, ca întruchipare a prezenţei filosofiei în pedagogic, fapt care ar putea contribui la ridicarea demnităţii teoretice şi practice pe care această disciplină o presupune. O lucrare importantă în domeniu, apărută recent la noi (Bîrzea, 1995), se concentrează tocmai în direcţia menţionată. Pe baza angajării celor mai pertinente ancadramente epistemologice şi printr-o reflecţie asupra celor mai importante direcţii ale pedagogiei contemporane, se scoate în evidenţă substanţa epistemică a ştiinţelor educaţiei şi exigenţele de întemeiere a teoriei pedagogice.

Epistemologia pedagogică reprezintă un punct nodal al reflecţiei filosofice asupra educaţiei. Noua preocupare ar putea candida pentru o posibilă ştiinţă a educaţiei, dat fiind că încă de pe acum epistemologia pedagogică ar avea ca sarcini :

- delimitarea unor căi eficiente de interogare şi explicare a fenomenelor educaţionale ;
- imprimarea unui caracter explicit ştiinţific cercetării pedagogice, prin eliminarea abuzului de empirism, a amatorismului şi a aplicării şabloanelor interpretative ;
- realizarea unei analize logice a limbajului pedagogic şi operarea unei discriminări conceptuale, pentru evidenţierea mai clară a specificului limbajului pedagogic ;
- construirea unei teorii pedagogice care să fie consistentă formal, pertinentă axiologic şi adecvată praxeologic.

Epistemologia pedagogică trebuie să realizeze o critică serioasă a metodologiei cercetării pedagogice, în vederea testării şi validării acelor căi de investigaţie care s-au dovedit a fi valabile. Fundamentarea ştiinţifică a inventarului teoretic va imprima ideilor pedagogice o mai mare credibilitate şi forţă de impact asupra realităţilor cercetate. Dacă pedagogia este în suferinţă, aceasta se datorează, într-o anumită măsură, chiar pedagogilor înşişi, care, nu de puţine ori, etalează un limbaj de lemn, sufocant şi inhibitor, prin prezenţa acelor licenţe caracteristice unor vechi ideologii acţionale, didacticiste. O înnoire, începând chiar cu limbajul pedagogic, este mai mult decât necesară.

În acelaşi timp, epistemologia pedagogică ar putea avea un impact indirect şi asupra activităţii didactice realizate de profesor. Creşterea ponderii şi importanţei proceselor educaţionale în societatea contemporană implică, în mod necesar, înfăptuirea unei munci bazate pe certitudini ştiinţifice, şi nu pe presupoziţii sau observaţii superficiale. Eficienţa actului didactic este dată şi de încrederea practicianului în dispozitivul teoretic propus de cercetătorul ştiinţific.

În ce priveşte planul articulării teoriei pedagogice, avansăm următoarele exigenţe epistemice :

- o adecvare mai fidelă a construcţiei teoretice la specificul obiectului cercetării : degajarea teoriei pedagogice de „-isme", precum sociologism, psihologism, ideologism şi chiar... didacticism, frecvent utilizate de teoreticieni ;
- consistenţă şi congruenţă explicativă ; evitarea antinomiilor în discursul pedagogic, limitarea redundanţelor şi a licenţelor stilistice învechite, care degenerează, de cele mai multe ori, în sloganuri pedagogice inhibitorii ;
- necesitatea desfăşurării unor metode şi tehnici explicative adecvate complexităţii obiectului de cercetat ; evitarea extremelor (ambiţia cuantificării cu orice preţ a unor fenomene refractare la abordări cantitative, de pildă) ;
- asumarea interdisciplinarităţii şi transdisciplinarităţii metodologice, îmbinând supleţea metodologiei cu fineţea discursului explicativ ;
- centrarea teoriei pe direcţia descriptivului şi explicativului în defavoarea normativului care face loc voluntarismului şi subiectivismului ; supravegherea permanentă a adecvării teoriei la realitate, căci, deseori, furaţi de mirajul frumuseţii şi logicii construcţiei, pierdem din vedere că teoria trebuie să slujească la ceva ;
- descrierea fenomenului educaţional într-o perspectivă evolutivă, prospectivă ; luarea în calcul a rezonanţelor (teoretice şi aplicative) imediate şi viitoare ale teoriei pedagogice ;
- relevanţa practică a teoriei în raport cu finalităţile educaţiei ; înscrierea teoriei pedagogice într-o perspectivă explicit pragmatică şi acţională, care să fie asumată atât de teoretician, cât şi de practicianul-profesor ;
- folosirea unui aparat conceptual adecvat, pe care disciplina l-a sedimentat în timp şi care s-a dovedit pertinent ; neabdicarea, în nici un caz, de la limbajul ştiinţific ;
- articularea funcţiilor teoriei pentru a se crea continuitate şi complementaritate între explicativ, normativ, constructiv (uneori, imperativ) ; prevalarea unei funcţii a teoriei pedagogice va fi justificată numai în măsura în care realitatea o impune.

Respectarea acestor cerinţe va susţine şi va consolida maturitatea epistemică a disciplinei, care îşi mai caută încă temeiuri şi fundamente, întrezărite de mult timp, cel puţin empiric. Să fi rămas dezvoltarea teoriei în urma dezvoltării practicii ?

Capitolul 26

Formarea formatorilor. Experienţe prezente şi deschideri posibile

Pregătirea profesorilor • Statutul profesional al formatorului contemporan – un inventar de competenţe posibile • Referenţialul de competenţe pentru profesia didactică • Schiţă pentru o deontologie a cadrelor didactice

Învăţământul din România se află în plin proces de reformare. Toate componentele învăţământului sunt supuse unor acţiuni de transformare: organizarea instituţională, aspectele relaţionale, conţinuturile vehiculate, sistemul şi modalităţile de evaluare şi creditare, formarea profesorilor. Blocajele, mişcările centrifuge şi efectele perverse nu au întârziat însă să apară. România, ca şi alte state din estul Europei, a moştenit un sistem de învăţământ centralizat, osificat, rod al unei politici naţionale (naţionaliste) ce s-a dovedit inadecvată noilor evoluţii de pe plan european. Mai multe echipe guvernamentale, din ultimul deceniu, au pus în practică schimbări secvenţiale sau fundamentale. De fiecare dată însă, s-au manifestat şi reacţii ostile, re-active la schimbare.

Se ştie că procesul de formare a cadrelor didactice din România cuprinde două etape: pregătirea iniţială (în timpul studiilor din şcoli normale, colegii, universităţi) şi pregătirea continuă (perfecţionarea din timpul profesării). Pregătirea iniţială vizează introducerea viitorului cadru didactic, prin activităţi teoretice şi practice specifice, în universul profesional pentru care acesta se formează. Pregătirea continuă se referă la actualizările, completările şi specializările de ordin teoretic, metodic şi practic, printr-o serie de activităţi de formare în timpul exerciţiului profesional.

Vom evidenţia în rândurile de mai jos specificul instituţional, procesual şi curricular al pregătirii celor două categorii de cadre didactice: pregătirea institutorilor şi pregătirea profesorilor. Prezentarea se va face (atât constatativ, cât şi critic-proiectiv) în perspectiva reformei actuale din învăţământul românesc, a ultimelor schimbări presupuse de regândirea sistemului de formare a formatorilor. Totodată, vom încerca să venim cu propriile noastre proiecţii asupra unor presupuse evoluţii viitoare.

1. Pregătirea profesorilor

Universitatea românească constituie principala instituţie de formare a profesorilor. Calitatea pregătirii iniţiale a absolvenţilor – profesorilor este, uneori, contestată sau se dovedeşte deficitară, realitate care se cere a fi asumată şi depăşită. Sunt mai multe cauze ale deficitului sus menţionat : organizarea defectuoasă a sistemului de pregătire a profesorilor (*deficit instituţional*), slaba conştientizare a importanţei pregătirii psihopedagogice la cei care-şi asumă cariera de dascăli (*deficit deontologic*), relativul declin al statutului profesorului în ierarhia socioprofesională (*deficit motivaţional*), insuficienţa pregătirii corpului academic de specialitate sau mediocritatea pregătirii sale (*deficit uman*) etc. În cele ce urmează nu ne vom opri decât asupra primului aspect al deficienţei, cel de ordin *instituţional-organizatoric*, încercând totodată să propunem câteva sugestii de schimbare a actualei formule de formare a profesorilor.

Formarea continuă poate fi complementară sau în prelungirea celei iniţiale. În legătură cu această problemă, sesizăm următoarea neînţelegere : se acreditează ideea conform căreia formarea continuă trebuie să se centreze pe aria academică pe care a urmat-o absolventul în etapa pregătirii iniţiale, şi nu pe profesiunea dobândită sau aleasă de acesta la un moment dat (adică, cea de *profesor* într-o anumită disciplină). Nu întotdeauna există o suprapunere totală între intenţionalitatea formării iniţiale şi configuraţia efectivă a unei profesiuni. Corespondenţa dintre *formarea iniţială* şi *formarea continuă* nu este absolută (poţi, de pildă, să absolvi istoria şi să dai doctoratul în pedagogie, economie, filologie etc.). Perfecţionarea vizează starea profesională actuală, şi nu o stare imponderabilă, indeterminată încă, una care ar fi putut să fie, dar nu a fost.

Simplificând lucrurile, vom spune că avem de-a face cu două realităţi oarecum distincte. Pe de o parte, specialistul în transmisia informaţiilor specifice şi în conturarea personalităţii celor educaţi şi, pe de altă parte, specialistul în descoperirea cunoaşterii de un anumit tip, în decriptarea şi livrarea ei. Diferenţa este de esenţă. Primul îşi foloseşte competenţa într-un domeniu (matematică, biologie, informatică) ca instrument de a forma mintea şi personalitatea celui care învaţă. Al doilea are ca ţintă chiar domeniul respectiv pe care îl dezvoltă. Cel dintâi este dominant *paidotrop*, celălalt *logotrop* (*cf.* Luminiţa Iacob). Pentru misiunea educaţiei şcolare paidotropul este norma, modelul dezirabil.

Confuzia este determinată şi de sistemul cu totul defectuos de concepere şi funcţionare a instituţiilor superioare de pregătire a viitorilor profesori. În universităţile româneşti, formarea profesorilor, precum şi a specialiştilor în diferite domenii academice se realizează în mod uniform, fără despărţirea (măcar la un moment dat) a traseelor formative, unul cu o orientare didactică, altul cu o finalitate ştiinţifică. Aşa se face că în învăţământul nostru superior nu se formează nici profesori buni, nici specialişti buni (în afară de situaţia în care se sacrifică o componentă în beneficiul celeilalte). Ar fi bine ca studentul să opteze şi să se formeze de la început pentru cariera didactică (după un test necesar de aptitudini), urmând planuri de învăţământ distincte, în care ponderea disciplinelor psihopedagogice să fie redimensionată. În universităţile occidentale, care pregătesc institutori sau profesori, ponderea formării pedagogice prin discipline specifice este incomparabil mai mare decât la noi, mergând până la 60% din totalul disciplinelor. În universităţile noastre, simpla menţionare a acestui procent declanşează automat furtuna protestelor adepţilor, nu puţini, ai pachetului disciplinelor de specialitate ca dominantă curriculară.

Studentul din vest este conştientizat de ceea ce-l aşteaptă printr-o introducere şi o pregătire consistentă în perspectiva unei profesii determinate. Viitorul profesor studiază în facultate nu numai literatura, istoria, chimia etc. ca arii academice, ci şi literatura *care se predă*, istoria *care se predă*, chimia *care se predă*. Se fac exerciţii de didacticizare şi de transinformare pedagogică prin chiar disciplinele de specialitate. Profesorii sunt pregătiţi pentru situaţii deschise, fiind în stare să-şi construiască singuri programe sau elemente curriculare (manuale, suporturi de curs etc.), acestea nemaifiind impuse de la „centru”. La noi, pregătirea psihopedagogică este una de rabat, facultativă, suplimentară, o corvoadă în plus pentru student care, doar ca o măsură de precauţie, urmează, „facultativ”, şi modulul Departamentului pentru pregătirea personalului didactic.

Aproape toţi studenţii visează că vor ajunge poeţi, critici, filosofi, cercetători etc. În realitate, *aproape toţi studenţii universităţii ajung profesori* şi conştientizează importanţa pregătirii psihopedagogice *după ce au terminat o facultate*. Reprezentările despre meseria de profesor, induse în timpul studenţiei, sunt fragmentare, inadecvate, contrafactuale, edulcorate. Asta şi din cauză că pregătirea pedagogică în facultate este deosebit de restrânsă. Trecerea în spaţiul real al meseriei se soldează cu criza de identitate profesională şi de căutare a noilor repere de validare valorică. Se poate constata, cu oarecare uimire, că *studentul cel mai bun* nu devine automat şi *cel mai bun profesor* (după cum, *studentul mediocru* nu evoluează numaidecât spre statutul unui *profesor slab*). Referinţele de valorizare sunt diferite, în funcţie de circumstanţele validării competenţelor. Nu competenţele strict disciplinare sunt definitorii pentru profesorul din învăţământul preuniversitar, ci cele psihopedagogice, relaţionale, formatoare. Asta nu înseamnă că pregătirea de specialitate trebuie neglijată. Nu poţi deveni un profesor bun de istorie fără a cunoaşte istoria. Dar a o cunoaşte în profunzimile ei nu înseamnă automat că eşti şi un profesor bun.

Pregătirea iniţială a viitoarelor cadre didactice în universitate se realizează prin intermediul Departamentului pentru pregătirea personalului didactic. Principalele acte normative care reglează procesul de formare a profesorilor sunt Legea învăţământului nr. 84 din 1995, Legea Educaţiei Naţionale nr. 1 din 2011 (ce stipulează înfiinţarea masterului didactic) şi normele ulterioare „corectoare”, precum şi Regulamentul de funcţionare a Departamentului pentru pregătirea personalului didactic, aprobat prin ordinul nr. 4356 din 11.07.1995. Conform acestui ultim act normativ, Departamentul pentru pregătirea personalului didactic este o instituţie abilitată să asigure pregătirea pedagogică, psihologică şi metodică a studenţilor şi absolvenţilor de învăţământ superior care optează pentru profesiunea de cadru didactic. Conceput ca o instituţie specializată pentru profesionalizarea pedagogică a viitorilor profesori, Departamentul pentru pregătirea personalului didactic are următoarele atribuţii :

- coordonarea unitară a activităţilor privind concepţia, conţinutul şi metodologia specifică pregătirii în profesia de cadru didactic, reflectate în planurile de învăţământ ale facultăţilor, în programele analitice şi în activităţile didactice de curs, seminar şi de practică pedagogică ; atingerea unor niveluri ridicate de performanţă şi eficienţă, în concordanţă cu standardele moderne ale profesiunii ;
- implementarea soluţiilor de modernizare a învăţământului şi de sprijinire a reformei acestuia, ca efect al ameliorării profesionalizării pedagogice a viitoarelor cadre didactice universitare din structura Departamentului şi profesorii din şcolile de aplicaţie, unde studenţii efectuează practica pedagogică ;
- organizarea activităţilor de perfecţionare a pregătirii de specialitate, psihopedagogice şi metodice, a cadrelor didactice din învăţământul preuniversitar, în acest context se

înscriu şi organizarea şi desfăşurarea examenelor de definitivat, gradul II şi gradul I, conform metodologiei Ministerului Învăţământului;
- promovarea cercetării ştiinţifice fundamentale şi aplicative în domeniu, prin publicaţii, contracte de cercetare, consultanţă, sesiuni ştiinţifice, editarea de cursuri, manuale, îndrumătoare didactice etc.

Facem precizarea că pregătirea profesorilor, indiferent de nivelul la care aceştia vor preda (primar, gimnazial, liceal), se cere a fi realizată, în prezent, la nivel de studii universitare. În toate ţările care se respectă, o astfel de formare este de nivel academic. Complexitatea meseriei, ca şi a competenţelor cerute, impune o astfel de plasare a formării. Desigur, ne interesează ce se întâmplă în „amontele" acestei meserii. O reactivare, la noi, a şcolilor normale, care ar putea asigura o preprofesionalizare pe această direcţie sau o profesionalizare în domenii preparatorii sau conexe funcţiilor didactice, o aplaudăm şi o susţinem cu toată căldura. Mai ales că reacreditäm, simbolic, o rută de formare şi o tradiţie care au stat la baza culturalizării arealului românesc cel puţin pe un interval de un secol. Liceele pedagogice pot deveni „pepiniere" pentru formarea şi recrutarea unor viitoare cadre didactice cu vocaţie, responsabile şi în cunoştinţă de cauză. A rămâne doar la acest nivel de pregătire ni se pare anacronic şi de nedorit. Este bine să avem o viziune integrată asupra sistemului de formare, să ştim pe ce ne bazăm, ce este bine să fie înainte, în acest moment, în viitor, care sunt rutele cele mai suple şi adecvate de formare, ce trebuie făcut prin parcursurile iniţiale şi ce este bine să lăsăm la nivelul formărilor continue, ulterioare etc. Nu totul trebuie vizat de la început, unele ţinte, conţinuturi sau căi se cer a fi deduse şi discutate pe parcurs.

Opţiunea de pregătire psihopedagogică prin intermediul unui master specializat, anunţat de Legea Educaţiei Naţionale nr. 1 din 2011, pare a fi atrăgătoare şi pertinentă, dar incită şi la unele întrebări. Spunem atrăgătoare, pentru că ea ar presupune concentrarea doar a celor care sunt interesaţi de o astfel de rută, antrenând economicitate şi responsabilizare profesională încă din start. Invocăm şi faptul că este problematică, pentru că naşte unele nedumeriri. În primul rând, toţi viitorii profesori vor fi obligaţi să parcurgă acest nivel de pregătire? Inclusiv cei care vor preda la învăţământul preprimar şi primar sau cei de la secţii specializate, gen pedagogie? Nu se produce o redundanţă, având în vedere că sunt secţii specializate în universităţi, de nivel de licenţă, pentru astfel de profesiuni? În al doilea rând, nu se ajunge la inegalităţi flagrante în ceea ce priveşte certificarea şi valorificarea studiilor, în sensul că cei care vor termina o licenţă în domeniul tradiţional didactic (matematică, fizică, filosofie...) vor obţine o diplomă neutilizabilă, neavând posibilitatea ocupării unui loc pe piaţa muncii în raport cu cei care termină o licenţă tehnică, de pildă? Pentru a preda geografia, bunăoară, la clasele V-VIII, chiar este nevoie de master didactic? Nu s-ar putea asigura o pregătire pedagogică, în interiorul nivelului de licenţă, care să îl abiliteze pe viitorul profesor să predea la gimnaziu? Iar pentru a preda la liceu, este nevoie, alături de masterul didactic, şi de un master profesional (adică şapte ani de studii în total)? Nu e prea mult? În al treilea rând, nu se ajunge la o concurenţă neloială între masterul didactic şi cel profesional pentru absolventul unei licenţe? Nu va fi forţat, oare, un absolvent să urmeze masterul didactic, în detrimentul celui profesional, doar ca să se asigure că poate ocupa un post după terminarea studiilor? Iată câteva dileme pe care decidenţii ar trebui să le rezolve. Pe de altă parte, din punct de vedere metodic, există oare un hiatus atât de mare între specificitatea învăţământului gimnazial şi a celui liceal, încât să justifice structurarea unor rute de formare iniţială de

nivel diferit? Oare aceste diferenţieri în formare nu pot fi lăsate, după caz, pe seama perfecţionărilor ulterioare, doar pentru cei în cauză, care ajung să predea la un nivel sau altul de şcolaritate? Nu ne-ar costa (pe toţi) mai puţin?

Decretarea masterului didactic ca formulă unică şi univocă de acreditare pentru funcţia didactică trebuie însoţită şi de prescripţii suplimentare. Masterul poate deveni o rută completivă sau complementară, la un moment dat, pentru cei care au aspiraţii mai înalte – de a preda, de pildă, la nivel de liceu sau facultate. A-l institui otova ca un cadru obligatoriu de certificare didactică ni se pare nerealist şi discriminatoriu. Pistele de formare didactică trebuie să fie racordate la realităţile noastre, să fie permisive şi completive în raport cu realităţi noi, dinamice. Nu este exclus ca un astfel de parcurs să devină opţional, să devină un criteriu pentru ocuparea anumitor posturi în învăţământ sau să precondiţioneze ori să se substituie unor forme de perfecţionare (cum ar fi definitivarea, chiar actualul grad didactic II). Dar a-l statua ca obligatoriu, indiferent ce parcurs ai urmat până în prezent sau la ce nivel de învăţământ predai, mi se pare irelevant, ineficient, contraproductiv.

Sugerăm ca şi la nivel de licenţă să se asigure o pregătire psihopedagogică de primă instanţă, care să îl instrumentalizeze pe viitorul profesor să predea la nivelul primar sau gimnazial. Pe de altă parte, agreăm introducerea masterului didactic pentru celelalte categorii de profesori ca o rută suplimentară de profesionalizare. El devine obligatoriu pentru cei care vor preda la liceu sau la facultate, dar opţional pentru treptele iniţiale ale învăţământului, asigurând avantaje de alt ordin, explicite, motivante (de exemplu, substituirea unor parcursuri de formare continuă, echivalarea cu obţinerea gradului II, garantarea unor suplimente financiare etc.). Admiterea la acest master se va face printr-o selecţie iniţială, care ar presupune inclusiv o serie de probe de aptitudini. În acelaşi timp, masterul didactic ar pretinde nu numai un curriculum centrat pe discipline psihopedagogice, ci şi pe cele de specialitate, în proporţii egale, dat fiind faptul că şi elementele de conţinut ştiinţific pentru nivelul liceal sunt altele, mai complexe, mai rafinate. Astfel încât pretendentul la un post de predare la liceu să nu mai fie obligat să urmeze şi un master profesional, alături de cel didactic. Absolventului unui master profesional, în schimb, ar trebui să i se recunoască modulul de discipline academice, urmând să recupereze doar „partea" psihopedagogică. Este nevoie de structuri instituţionale şi conţinuturi deschise, flexibile, astfel încât fiecare absolvent de învăţământ superior să îşi compună, în orice moment, acea structură de formare compatibilă cu cerinţele concrete, fără discriminări, suprapuneri inutile, risipă de timp, energie şi de bani.

O importanţă aparte o reprezintă activitatea de practică pedagogică. Obiectivele practicii pedagogice urmăresc formarea capacităţii studenţilor de a opera cu informaţiile de la disciplinele de specialitate şi din domeniul ştiinţelor educaţiei, orientarea în programele analitice şi manualele şcolare, mânuirea aparatelor şi materialelor de specialitate, iniţierea în tehnica activităţii de laborator sau cabinet, dobândirea unor deprinderi ale profesiei de cadru didactic. Practica pedagogică se organizează pe grupe de 10-12 studenţi, în unităţile de învăţământ preuniversitar care au statut de „unităţi şcolare de aplicaţie". În situaţiile de spaţiu de învăţământ restrâns sau de activitate de laborator, grupa de studenţi poate fi divizată în subgrupe, fără să afecteze normarea posturilor didactice. Şcolile de aplicaţie sunt stabilite de Inspectoratul Şcolar la solicitarea Senatului universităţii. Numărul şcolilor de aplicaţie este raportat la numărul studenţilor practicanţi şi al profesorilor îndrumători de la disciplinele de specialitate din aceste şcoli. Şcolile de aplicaţie sunt unităţi şcolare model, reprezentative pentru gama de activităţi didactico-educative care intră în atribuţiile viitorilor profesori.

Practica pedagogică cuprinde trei genuri de activităţi:

a) activităţi de cunoaştere generală a şcolii;
b) activităţi instructiv-educative de observaţie, simulare şi analiză desfăşurate în clase, cabinete, laboratoare;
c) activităţi instructiv-educative practice, de probă şi finale, efectuate de studenţi, precum şi activităţi extraşcolare.

În prezent, formarea iniţială a viitorilor profesori se realizează în acord cu Metodologia de organizare a programelor de formare psihopedagogică în vederea certificării competenţelor pentru profesia didactică (Ordinul 5745 din 13 septembrie 2012, publicat în *Monitorul Oficial* nr. 657 din 17 septembrie 2012). Acest act normativ modifică planul de învăţământ al departamentului, în sensul că instituie pregătirea pe două niveluri de certificare, respectiv:

a) Nivelul I (iniţial), care acordă absolvenţilor de studii universitare dreptul să ocupe posturi didactice în învăţământul preşcolar, primar şi gimnazial, cu condiţia acumulării unui minimum de 30 de credite transferabile din programul de formare psihopedagogică.
b) Nivelul II (de aprofundare), care acordă absolvenţilor de studii universitare dreptul să ocupe posturi didactice în învăţământul liceal, postliceal şi superior, cu satisfacerea a două condiţii:
   I) acumularea a minimum 60 de credite transferabile din programul de formare psihopedagogică;
   II) absolvirea unui program de masterat în domeniul diplomei de studii universitare de licenţă.

Curriculumul programelor de formare psihopedagogică este structurat pe trei componente: curriculumul-nucleu, curriculumul extins şi curriculumul opţional, conform Planului de învăţământ pentru programul de formare psihopedagogică din tabelul de mai jos.

Curriculumul-nucleu este alcătuit din disciplinele şi activităţile didactice obligatorii pentru nivelurile I şi II de certificare în profesia didactică. Curriculumul-nucleu cuprinde următoarele pachete de discipline:

a) discipline de pregătire psihopedagogică fundamentală – 18 credite;
b) discipline de pregătire didactică şi practică de specialitate – 12 credite.

Curriculumul extins este alcătuit din disciplinele şi activităţile didactice obligatorii pentru obţinerea nivelului II de certificare pentru profesia didactică. Curriculumul extins cuprinde următoarele pachete de discipline:

a) discipline de extensie a pregătirii psihopedagogice – 10 credite;
b) discipline de extensie a pregătirii didactice şi practice de specialitate – 10 credite.

Curriculumul opţional este alcătuit din două discipline – 10 credite. Se alege câte o disciplină din fiecare dintre cele două pachete de discipline opţionale oferite de planul de învăţământ pentru nivelul II de certificare pentru profesia didactică.

Pe scurt, ordinul menţionat stipulează că studenţii care optează pentru cariera didactică trebuie să parcurgă următorul curriculum:

Planul de învăţământ pentru programul de formare psihopedagogică (monospecializare)

Nr. crt.	Discipline de învăţământ	Perioada de studiu a disciplinei			Numărul de ore pe săptămână		Totalul orelor			Evaluare	Credite
		Anul	Semestrul	Numărul de săptămâni	C	A	C	A	Total		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	A. CURRICULUM-NUCLEU Discipline de pregătire psihopedagogică fundamentală (obligatorii)										
1.	Psihologia educaţiei	I	1	14	2	2	28	28	56	E	5
2.	Pedagogie I : Fundamentele pedagogiei + Teoria şi metodologia curriculumului	I	2	14	2	2	28	28	56	E	5
3.	Pedagogie II : Teoria şi metodologia instruirii + Teoria şi metodologia evaluării	II	3	14	2	2	28	28	56	E	5
4.	Managementul clasei de elevi	III	6	14	1	1	14	14	28	E	3
	Discipline de pregătire didactică şi practică de specialitate (obligatorii)										
5.	Didactica specialităţii	II	4	14	2	2	28	28	56	E	5
6.	Instruire asistată de calculator	III	5	14	1	1	14	14	28	C	2
7.	Practică pedagogică în învăţământul preuniversitar obligatoriu (1)	III	5	14	-	-	-	42	42	C	3
8.	Practică pedagogică în învăţământul preuniversitar obligatoriu (2)	III	6	12	-	-	-	36	36	C	2
	Total : nivelul I						140	218	358	5E+3C	30
	Examen de absolvire : Nivelul I	III	6	2	-	-				E	5

B. CURRICULUM EXTINS Discipline de extensie a pregătirii psihopedagogice fundamentale (obligatorii)											
1	Psihopedagogia adolescenţilor tinerilor şi adulţilor			14	2	1	28	14	42	E	5
2	Proiectarea şi managementul programelor educaţionale			14	2	1	28	14	42	E	5
Discipline de extensie a pregătirii didactice şi practice de specialitate (obligatorii)											
3	Didactica domeniului şi dezvoltării în didactica specialităţii (învăţământ liceal, postliceal, universitar)			14	2	1	28	14	42	E	5
4	Practică pedagogică (învăţământ liceal, postliceal, universitar)			14	-	3	-	42	42	C	5
C. CURRICULUM OPŢIONAL (se aleg două discipline opţionale)											
5.	Pachet opţional I (se alege o disciplină): – Comunicare educaţională – Consiliere şi orientare – Metodologia cercetării educaţionale – Educaţie integrată		2	14	1	2	14	28	42	E	5
	Pachet opţional II (se alege o disciplină): – Sociologia educaţiei – Managementul organizaţiei şcolare – Politici educaţionale – Educaţie interculturală – Doctrine pedagogice contemporane		3	14	1	2	14	28	42	E	5
Total: nivelul II							112	140	252	5E+1C	30
	Examen de absolvire: Nivelul II		4	2	-	-	-	-	-	E	5
TOTAL I şi II							252	358	610	12E+4C	70

Planul de învăţământ propus se vrea a fi distinct, autonom faţă de cel care vizează formarea academică, de aici rezultând şi state de funcţiuni unitare, distincte, unde vor fi normate toate disciplinele modulului (inclusiv didactica specială şi practica pedagogică, chiar dacă aceste activităţi se realizează de titulari de la alte facultăţi). Coordonarea unitară a activităţilor va face posibilă o gestionare raţională a bugetului ce revine DPPD.

Actualul plan de învăţământ îmbină principiul unităţii cu cel al flexibilităţii în formare. Acesta se vrea a fi unitar la nivelul întregii ţări şi include un pachet format din discipline obligatorii şi două pachete de discipline opţionale, venind în întâmpinarea principiului integralităţii, dar şi al diversificării şi personalizării în formare. Succesiunea disciplinelor pe semestre şi ani de studii este obligatorie, respectându-se astfel cerinţa continuităţii şi progresivităţii în acumularea de cunoştinţe şi comportamente specifice.

S-a plecat de la premisa asigurării unui raport optim între activităţile teoretice şi cele aplicativ-practice. Raportul dintre activităţile teoretice (număr de ore de curs) şi cele aplicativ-practice (număr de ore de seminarii şi practică pedagogică) este de 33,3% teorie şi 66,6% practică.

Se propune un examen final, prin susţinerea în faţa unei comisii a unui *portofoliu de evaluare* validat cu 8 credite, care, pe lângă piese selectate din activitatea de pregătire a studentului de-a lungul parcurgerii disciplinelor modulului, să conţină şi un proiect pedagogic – sinteză, eventual corelat cu disciplinele opţionale abordate în pregătire ; această formulă de evaluare finală are drept scop, pe de o parte, validarea experienţei de ordin teoretic, metodic şi practic a cursantului şi, pe de altă parte, de a da o pondere semnificativă certificării în profesiunea didactică.

Complexitatea profesiei de cadru didactic reiese şi din următoarele specificităţi[2] :

- natura profesiei (care pare a fi mai tot timpul de *graniţă* : pretinde competenţe academice într-o anumită specialitate, dar şi competenţe psihopedagogice ; acest spaţiu de realizare nu este deloc îmbietor şi „securizant" pentru cel în cauză) ;
- profesiunea de profesor pretinde actualizarea unor aptitudini, dar selecţia iniţială nu face deloc referire la aceste aptitudini ; accederea la profesiune se face exclusiv pe baza unor competenţe cognitive, şi nu relaţional-aptitudinale ;
- ca actualizare concretă, meseria de cadru didactic se joacă între tensiunile dintre *dirijare* (minister, inspectorat) şi *autonomie* (dictată de valorificarea propriilor resurse psihologice şi de specialitate şi de adaptare la specificitatea colectivului de elevi) ;
- prezenţa în continuare, la nivelul sistemului de formare, a următoarei dileme : finalitatea educaţiei şcolare are caracter informativ sau formativ? Practicile sociale de validare şi consacrare a competenţelor întreţin şi ele această ambiguitate.
- adâncirea disjuncţiei dintre educaţia formală (centrată pe anumite seturi de valori consacrate, predeterminate, uneori statice) şi ipostazele nonformale şi informale (ce vin cu valori contextualizate, deschise, relative) ;
- permanentul decalaj dintre statutul economic al profesiei (precar, sărăcăcios) şi statutul cultural al meseriei (de rang mediu sau înalt).

Pe ansamblu, se fac eforturi de legitimare a profesionalizării în concordanţă cu standarde europene. Reformarea sistemului de pregătire a profesorilor se joacă între doi poli acţionali, cu încărcătură ideologică, revendicaţi de exponenţii mai multor tabere : calibrarea sistemului de formare la situaţia concretă, prin valorificarea „tradiţiilor" şi universalizarea

2. Aceste idei, cu privire la statutul profesional al cadrului didactic, ne-au fost sugerate de un fin cunoscător al dascălilor, Luminiţa Iacob, căreia îi mulţumim cu generozitate.

acesteia prin racordarea la experienţa „străină", internaţională. Ca principiu general se acceptă trecerea de la paradigma profesorului-artist la profesorul-expert, de la autoiniţiere, intuiţie, artizanat la reflexivitate, spirit metodic, excelenţă profesională. În general, se fac eforturi deosebite pentru definirea unei noi identităţi profesionale a cadrelor didactice în consonanţă cu noi referenţialuri valorice.

Ar mai fi de meditat la oportunitatea formării profesorilor bi- sau tridisciplinare, putând preda pachete de discipline, relativ apropiate (cum ar fi disciplina Ştiinţe), pasibile de a se introduce în planurile de învăţământ din sistemul primar. O atare pregătire ar putea rezolva nu numai chestiunile de ordin administrativ (realizarea de norme compacte la aceeaşi unitate de învăţământ), dar ar putea să faciliteze perspectiva interdisciplinară de realizare a procesului de învăţământ.

Cât priveşte structura disciplinelor şi a programelor aferente în procesul formării continue (adică a perfecţionărilor ulterioare), considerăm că aceasta ar trebui descentralizată şi organizată modular, oferind posibilitatea alegerii de către profesor a segmentelor modulare care îi folosesc efectiv pentru situaţia sa profesională. Nu mi se pare deloc corect ca toţi profesorii să fie aliniaţi la aceleaşi coordonate curriculare de formare, să fie puşi într-o „formă" unică, cunoscându-se faptul că ei înşişi au competenţe diferenţiate şi că gestionează situaţii didactice diferite, cu probleme concrete de rezolvat (unii lucrează în gimnaziu, unii în liceu, alţii în şcoli speciale). Ne gândim la sistemul francez de perfecţionare, unde fiecare profesor este obligat ca la patru ani să aleagă 3-4 discipline sau linii de perfecţionare dintr-un evantai de 20-30 de cursuri sau activităţi practice posibile. Sistemul gradelor didactice de la noi se reduce mai mult la un aspect administrativ, formal, chiar financiar – fapt care ne determină să reflectăm la oportunitatea acestui sistem de acreditare a competenţei didactice.

2. Statutul profesional al formatorului contemporan – un inventar de competenţe posibile

Universitatea românească constituie principala instituţie de formare iniţială şi continuă a profesorilor. Calitatea pregătirii absolvenţilor/profesorilor este uneori contestată sau se dovedeşte a fi deficitară, realitate care se cere a fi asumată şi depăşită. Sunt mai multe cauze ale deficitului sus-menţionat: organizarea defectuoasă sau instabilitatea sistemului de pregătire a profesorilor (deficit instituţional), slaba priză de conştiinţă a importanţei pregătirii psihopedagogice la cei care-şi asumă cariera de dascăli (deficit deontologic), relativul declin al statutului profesorului în ierarhia socioprofesională (deficit motivaţional), demotivarea şi insuficienţa corpului academic de specialitate care asigură formarea formatorilor sau mediocritatea pregătirii sale (deficit uman) etc.

Sunt avansate multe puncte de vedere care atestă faptul că profesiunea didactică nu este încă definită, că se experimentează, se tatonează atât reflecţii teoretice, cât şi experienţe concrete de formare. Multe întrebări îşi caută încă răspunsul (*cf.* Costea, 2003, p. 141):

- Prin ce se remarcă educatorii de profesie, în raport cu cei ocazionali (cum ar fi părinţii)?
- Ce tipuri de calificări – teoretice, acţionale – trebuie să deţină cel care se defineşte şi este recunoscut a fi educator?

- Ce dispozitiv de formare – şi de/la ce nivel – trebuie să urmeze viitorul educator pentru a ajunge la însuşirea competenţelor specifice?
- Ce dificultăţi pot să apară în acest traiect al devenirii profesionale şi cum pot fi acestea depăşite?
- Care sunt strategiile şi politicile de pregătire cele mai adecvate şi ce dinamică trebuie să urmeze pentru a garanta o bună formare a profesorilor?

Mai mult, câteva dileme legate de pregătirea profesorilor, venite din istorie, nici acum nu sunt lămurite:

1. Care este raportul dintre pregătirea academică (de specialitate) şi cea de natură psihopedagogică? Cât de specializat trebuie să fie profesorul într-un domeniu de cunoaştere şi în ce măsură trebuie să ştie să transmită cunoaşterea pe care o deţine (sau, eventual, o generează)?
2. Care este raportul dintre cunoaşterea unui domeniu specializat şi cunoaşterea domeniilor conexe sau chiar îndepărtate, pentru a realiza corelaţii didactice interdisciplinare, transdisciplinare care să vizeze formarea la elevi a unor competenţe transversale?
3. Cât de pregătit trebuie să fie pentru a lucra cu copiii sau tinerii şi cât de format pentru a face educaţie cu adulţii (părinţii elevilor, alţi factori educaţionali etc.)?
4. Ce tipuri de abilităţi se cer a fi formate în etapa iniţială de pregătire şi ce competenţe pot fi realizate în stagiile de formare continuă?

Sunt semne evidente, manifestate în ultimii ani, că suficienţi profesori nu se ridică la chemările acestei misii. Mediocritatea este o etichetă care poate fi aplicată nu numai elevilor, ci şi celor care aspiră să îi formeze. Deraierile comportamentale destul de dese, examenele de tot felul, precum şi concursurile de intrare în sistem demonstrează că există şi dascăli de nota 4.

Dar ce înseamnă să fii competent în materie de instruire şi educare a celorlalţi? Care sunt competenţele generice cerute de această nobilă prestaţie (şi vocaţie)? Ce dinamică trebuie să cunoască palierul de abilităţi, având în vedere evoluţiile subiectului de educat, a cărui personalitate devine mai complexă, dar şi incitările deconcertante, de naturi diferite, ce vin dinspre contextul sociocultural?

Vom trece în revistă, în cele ce urmează, un set de competenţe pe care ar trebui să le probeze, după opinia noastră, cel care aspiră la formarea semenilor.

- *Ce este competenţa?*

De circa un deceniu se tot vorbeşte, în învăţământul românesc despre necesitatea centrării acestuia pe competenţe şi performanţe la toate nivelurile de formare. Nu cât ştie elevul/profesorul ne interesează, ci ce ştie să facă, cum aplică ştiinţa, ce comportamente noi a învăţat. Competenţa se referă la acea conduită dezirabilă la care trebuie să ajungă elevii/profesorii în urma integrării lor într-un dispozitiv de formare. Ea se „desenează” oarecum abstract, teoretic, fiind o proiecţie a maturilor, o aspiraţie care trebuie atinsă. Este un „pachet” de însuşiri ce alcătuiesc o conduită care nu este încă, dar se speră că va fi. Performanţa este o competenţă concretizată, întruchipată, devenită act. Se-nţelege că o competenţă întrece valoric o performanţă vizibilă. Dar aceasta din urmă este reală. Prin raportare la competenţă vom constata ceea ce elevii/profesorii trebuiau să facă; prin raportare la performanţă aflăm ceea ce aceştia au făcut cu adevărat.

- *Ce este competenţă pedagogică ?*

Competenţa pedagogică poate fi descrisă în două moduri :

a) în sens larg – drept acea capacitate a unui educator de a se pronunţa şi a decide asupra unei probleme pedagogice pe temeiul cunoaşterii aprofundate a legităţilor şi determinărilor fenomenelor educative ;

b) în sens restrâns – drept acea capacitate a unei persoane de a realiza, la un anumit nivel de performanţă, totalitatea sarcinilor tipice de muncă specifice profesiei didactice.

Noţiunea de competenţă pedagogică tinde să fie folosită în prezent cu înţelesul de standard profesional minim, adeseori specificat prin lege, la care trebuie să se ridice o persoană în exercitarea principalelor sarcini de lucru ale profesiei didactice, astfel încât societatea să fie protejată de riscul profesării acestei meserii de către oameni insuficient pregătiţi.

Chiar dacă profesia didactică are o dimensiune umană extrem de puternică, fapt care implică nu doar cunoştinţe şi competenţe, ci şi atitudini, valori, etos, vocaţie, talent, în prezent există o accentuată tendinţă de formalizare şi „proceduralizare", prin iniţierea procesului de elaborare şi de descriere a standardelor profesionale.

Profesionalizarea carierei didactice este în opinia lui E. Păun (2002) „un proces de formare a unui ansamblu de capacităţi şi competenţe într-un domeniu dat, pe baza asimilării unui set de cunoştinţe (teoretice şi practice), proces controlat deductiv de un model al profesiei respective". Profesionalizarea presupune, după opinia noastră, următoarele :

- conturarea identităţii profesionale prin generarea unor standarde profesionale (model profesional) ;
- legitimarea profesiei didactice în practica socială prin pârghii simbolice sau materiale (susţinere financiară, alocări de resurse, creşteri salariale) ;
- structurarea unor sisteme evaluative obiective, care să consemneze şi să monitorizeze progresele profesionale, centrate pe competenţe reale, măsurabile, care să nu genereze efecte perverse.

Standardele profesionale sunt înţelese în accepţiunea unor criterii de calitate şi cantitate a prestaţiei cadrelor didactice, utilizate atât pentru a descrie şi aprecia activitatea profesională a unui educator, pentru a face, în diverse situaţii, o selecţie adecvată a personalului didactic, cât şi pentru a ameliora programele de pregătire iniţială şi continuă pentru carieră.

Profesorul Nicolae Mitrofan avansează şi un termen corelat, „aptitudine pedagogică". Iată cum este definit noul concept : „Formaţiune psihologică complexă care, bazată pe un anumit nivel de organizare şi funcţionalitate a proceselor şi funcţiilor psihice – modelate sub forma unui sistem de operaţii interiorizate, constituit genetic conform modelului extern al activităţii educaţionale –, facilitează un comportament eficient al cadrului didactic prin operaţionalizarea adaptativă a întregului conţinut al personalităţii sale" (Mitrofan, 1988, p. 56). Competenţa pedagogică poate fi considerată drept „acel nivel de performanţă în exercitarea profesiei didactice, la care diferiţii algoritmi metodici preexistenţi, de realizare a unor sarcini de lucru, sunt selecţionaţi, combinaţi şi puşi în aplicare în funcţie de modificările contextului situaţional în care se desfăşoară activitatea instructiv-educativă cu elevii" (Gliga, 2002, p. 34).

Un profil dezirabil de competenţă pedagogică a profesorului constructivist, realizat în urma a numeroase studii şi cercetări în domeniu, este propus de Elena Joiţa (2000, p. 180). Acesta este structurat pe :

- roluri şi competenţe, generale şi pedagogice, care asigură reuşita profesională şi abordarea constructivistă a instruirii în clasă;
- roluri şi competenţe constructiviste, implicate în managementul instruirii în clasă;
- roluri şi competenţe constructiviste de relaţionare, implicate în rezolvarea problemelor educative, etice;
- roluri şi competenţe constructiviste, implicate în activitatea de reflecţie şi în acţiunea-cercetare pedagogică.

Un model al profesiei didactice trebuie să cuprindă atât competenţe standardizabile (măsurabile, observabile), cât şi competenţe nestandardizabile (cu un coeficient mare de subiectivitate). În prima categorie pot fi incluse competenţele legate de analiza pedagogică a conţinuturilor şi a documentelor şcolare curriculare, competenţe privind accesibilizarea informaţiei, proiectarea activităţii didactice etc., iar în a doua categorie includem capacitatea de a empatiza cu elevul şi cu clasa de elevi, stilul cognitiv interpersonal, creativitatea, comunicativitatea, orientarea helping, talentul, vocaţia ş.a. De exemplu, vocaţia didactică incumbă atât o dimensiune formală, cerută de statut, şi îndeplinirea unor competenţe (prin profesionalizare), cât şi o dimensiune reală, prin performanţele concrete, individuale, etalate prin practica de zi cu zi (prin dăruire, talent, har, dragoste faţă de copil).

În opinia specialiştilor români care elaborează standardele (Gliga, 2002), un standard profesional are o structură complexă, ce conţine următoarele cinci elemente:

- ce activităţi se aşteaptă a fi desfăşurate de către un profesor (precizarea tipurilor de activităţi necesare);
- care sunt caracteristicile pe care trebuie să le îndeplinească aceste activităţi pentru a se putea aprecia că sunt realizate la un nivel calitativ acceptat de societate (descrierea activităţii);
- motivarea necesităţii de a realiza aceste acţiuni (raţiunea executării lor);
- care sunt criteriile utilizate pentru evaluarea calităţii activităţii cerute (comportamentele observabile şi măsurabile care evidenţiază realizarea activităţilor solicitate la nivelul calitativ acceptat social);
- cum vor fi apreciate activităţile solicitate (formele de evaluare utilizate).

3. Referenţialul de competenţe pentru profesia didactică

Mai întâi este nevoie de prezenţa unor abilităţi bazale, care ar trebui testate chiar la intrarea în dispozitivul de formare a profesorilor, având un caracter eliminatoriu. Acestea ţin de:

a) sociabilitate, capacitate empatică, dragoste faţă de copil;
b) preexistenţa unui palier cultural destul de bine consolidat la nivelul aspirantului (cultură generală multidirecţională, cunoaşterea şi folosirea corectă a limbii române);
c) probitate şi autoritate deontologică, prin conduita proprie.

Desigur, aceste abilităţi pot fi evidenţiate fie prin teste psihologice, fie prin probe de cunoştinţe (din păcate, nepracticate la noi printr-o selecţie explicită).

Să vedem însă care ar trebui să fie competenţele, după opinia noastră, ale celor care bat la porţile şcolii.

- *Competenţa valorică a profesorului, prin ce comunică şi cum se comportă.* Profesorul trebuie să îşi asume statutul unui delegat al comunităţii care va transmite un sistem de valori dinspre societate către individ ; el nu se mai reprezintă pe el însuşi, ci devine exponentul vremii şi al lumii lui, difuzând, înspre succesori, ceea ce înaintaşii sau contemporanii au creat: idei, forme expresive, experienţe semnificative, comportamente dezirabile la un moment dat (profesorul în ipostaza de iluminator şi apostol al neamului, cum s-a întâmplat la noi la începutul secolului XX). Asta nu înseamnă că nu intervine un filtraj valoric, o personalizare, o poziţionare subiectivă în raport cu ceea ce el propune. Preponderent însă, fondul valoric difuzat trebuie să fie oarecum obiectiv, neutru (ideologic, psihologic), să fie extras din ceea ce lumea prezentă consideră important la un moment dat.
- *Competenţă disciplinară, academică.* Un bun profesor trebuie să dispună de o consistentă cultură ştiinţifică în domeniul pe care îl reprezintă, să fie la curent cu ceea ce este nou şi relevant în disciplina pe care o predă. Pentru a-i învăţa pe alţii matematică sau filosofie, trebuie să îţi interiorizezi cunoştinţe, metodologii, abilităţi, atitudini congruente cu moduri ale cunoaşterii sau ale practicii specifice domeniului pe care îl reprezinţi.
- *Competenţă didactică, psihopedagogică.* Profesor este nu doar cel care ştie sau generează cunoaştere, ci şi cel care se dovedeşte capabil să comunice şi altora ceea ce el posedă. Aceasta înseamnă să ştii să selectezi, să pregăteşti, să explicitezi cunoaşterea sau practica aferentă, într-un mod metodic şi etapizat, în acord cu etapele de dezvoltare psihogenetică a copilului, în aşa fel încât acestea să devină permisive, comprehensibile, un bun valoric cu adevărat împărtăşit. Această competenţă este ilustrată de/prin următoarele conduite manifestate de profesor:
  - stabileşte cu claritate obiectivele pe care urmează să le realizeze elevii ;
  - identifică şi concepe activităţi de învăţare care sunt relevante pentru contextele reale de viaţă cotidiană a copiilor ;
  - manifestă preocuparea de a se adapta la diversitatea elevilor prin selecţionarea unor strategii de instruire şi a unor materiale de învăţare care sunt adecvate vârstei, pregătirii anterioare, valorilor culturale şi nevoilor individuale de educaţie ale elevilor ;
  - creează şi menţine în sala de clasă un climat de lucru care favorizează învăţarea, motivaţia intrinsecă a învăţării şi dorinţa de a realiza sarcinile de lucru propuse ;
  - încurajează interacţiunea socială a elevilor în discutarea şi realizarea diverselor activităţi de învăţare legate de tema supusă studiului ;
  - oferă elevilor o structură de lucru de natură să ghideze activitatea de învăţare a elevilor şi comportamentul lor în timpul lecţiei ;
  - înlesneşte elevilor prelucrarea/procesarea intelectuală a informaţiilor punându-i în situaţia de a desfăşura activităţi care implică procese cognitiv ce îi vor ajuta să înveţe şi să-şi reamintească informaţia ;
  - îi ajută pe elevi să stăpânească esenţialul – acele cunoştinţe şi deprinderi care sunt de bază pentru studierea la nivel superior a unui domeniu, cerinţă care implică ea însăşi din partea profesorului capacitate de esenţializare ;
  - oferă elevilor sarcini de lucru, provocatoare, interesante, de natură să stimuleze dezvoltarea lor intelectuală ;
  - propune activităţi de învăţare care solicită elevilor activităţi intelectuale de un înalt nivel de complexitate ;

– realizează o continuă monitorizare a progresului elevilor în realizarea obiectivelor educative care le-au fost propuse etc.

- *Competenţă psihorelaţională*. Acţiunea educativă presupune deschidere şi permeabilitate spre eul altuia, intervenţie şi consiliere a elevului, atât pe linie didactică, cât şi afectiv-relaţională, motivaţională, formativă, corectivă, proiectivă. Profesorul nu numai comunică, ci se comunică, devine un model de înţelegere, de sociabilitate. Crearea unui climat de comuniune, de stimulare şi de relaţionare pozitivă contribuie la valorizarea celuilalt, la creşterea demnităţii lui, dar se converteşte şi în factor al eficientizării şi maximizării învăţării.
- *Capacitatea de a lucra în echipă şi de a lega parteneriate*. Activitatea didactică nu se reduce la un demers individual, solipsist, ci presupune cooperare cu alţi formatori, coparticipare, dialog sau negociere cu diferiţi parteneri antrenaţi în actul educativ. Un bun profesor activează şi alţi „vectori" formativi, cum ar fi familia, biserica, instituţiile comunitare, asociaţiile de tot felul, îi alătură eforturilor şcolii ale cărei predispoziţii formative trebuie armonizate, coroborate, semnificate din perspectiva obiectivelor şcolii. În acelaşi timp, este nevoie să fie permisiv şi faţă de experienţele educative din alte spaţii culturale, prin iniţierea unor parteneriate internaţionale.
- *Cunoaşterea şi integrarea noilor tehnologii de informare în practica didactică*. Tehnologiile informaţionale au un impact direct asupra procesului învăţării (la elevi, dar şi la profesori) şi se cer a fi reconvertite în piste directe sau complementare de însuşire sau transmitere a experienţei. Ciberspaţiul devine un „teren" educogen care trebuie exploatat în perimetrul didactic, fie ca sursă de cunoaştere, fie în calitate de facilitator al transmiterii şi semnificării unui cumul valoric. Noul instrument fiinţează nu numai ca mediu, ci şi ca potenţator al unei învăţări de tip nou, colaborativ, pe bază de experimentare, creaţie şi aport personal.
- *Competenţă autoreflexivă, critică în raport cu propria activitate educativă*. Profesorul autentic trebuie să îşi supravegheze activitatea educativă, să-şi dezvolte resurse metacognitive în perspectiva ameliorării propriului demers didactic. În acelaşi timp, acesta devine responsabil de propria evoluţie profesională care trebuie să se înscrie în logica unei dezvoltări sau revalorizări permanente.

Desigur, referenţialul de competenţe invocat mai sus îngăduie multiplicări şi deschideri în perspectiva evoluţiilor posibile sau în raport cu anumite angajamente de politică educaţională mai mult sau mai puţin circumstanţiale (în funcţie de politicile educaţionale naţionale, de presiunile integrării în comunitatea europeană etc.). Important este ca aceste competenţe să fie corelate cu anumite tipuri de conţinuturi ale formării profesorilor, în faza iniţială sau prin programe de formare continuă. Nu poţi spera la profesori „de şcoală nouă" dacă programele de formare ale acestora rămân înţepenite în trasee curriculare revolute, rutiniere, didacticiste, teoretizante. În acelaşi timp, aceste competenţe trebuie să permită o măsurare, o evaluare a nivelurilor lor prin anumiţi indicatori cât mai obiectivi şi să nu genereze efecte perverse (goana după certificate, punctaje, credite).

Important este, în ultimă instanţă, impactul acestor competenţe, efectul pe care îl au, direct sau indirect, imediat sau întârziat, la nivelul celor educaţi. În fond, competenţa profesorului este o variabilă ce se transmite şi se „ascunde" permanent în ceea ce elevul ştie, face sau este la un moment dat. Viabilitatea şi evidenţa competenţei stau nu în ceea ce profesorul demonstrează că posedă la un moment dat (prin diplome, certificate, „acte în regulă"), ci în efectele pe care aceasta le produce la elevii săi.

4. Schiţă pentru o deontologie a cadrelor didactice

Invocarea unui cod deontologic pentru practica educaţională este mai mult decât justificată. Sunt uimit că această chestiune a fost atât de mult amânată, lăsând învăţământul la discreţia unei normativităţi „naturale", dictate de etica „bunului-simţ", de reprezentări sau cutume ad-hoc, de regulamente de ordine interioară, de practici circumstanţiale revolute. Acest fapt este oarecum explicabil, ştiut fiind faptul că într-un context când multe dintre componentele sociale au evoluat pe coordonatele unei dezvoltări „sălbatice", „de la sine", „care pe care", educaţia nu putea să facă rabat de la această „ordine". Cum „răul" interior s-a acumulat (nu se putea altfel), dar şi din nevoia/presiunea de a ne „alinia" la practici moderne, am ajuns şi la momentul de statuare şi formulare a unor reguli clare, explicite, aplicabile şi evaluabile de exercitare a profesiei didactice pe coordonate deontologice. Oricât de talentaţi sau înzestraţi cu har didactic ar fi profesorii, ei trebuie să interiorizeze şi să aplice o serie de principii cu conotaţie explicit etică în raport cu propriii elevi, cu colegii, părinţii, cu ceilalţi actori ai ansamblului educaţional. Practica educaţională este atât de complexă, încât unele dimensiuni ale acesteia trebuie clar delimitate, proiectate, raţionalizate, directivate. Conduita etică în învăţământ nu este opţională, nu se face în stil amatorist, nu ţine de un capriciu ocazional.

Preocupările în domeniul eticii cadrului didactic se manifestă mai degrabă la nivel reflexiv decât la nivelul practicilor de politică educaţională. Consemnăm, de pildă, o preocupare universitară consecventă, care se remarcă prin fundamentări şi elaborări de platforme teoretice pertinente în acest sens. Roxana Ghiaţău, în două lucrări apărute recent (2011, 2013), defrişează acest domeniu prin conceptualizări şi delimitări ideatice, prin sugerarea unor principii adiacente şi contextualizări prin raportare la conţinuturi, relaţii, situaţii de concepere sau realizare a educaţiei. Totodată, prin legarea acestei topici de ideea de profesionalism, dar şi prin sugerarea unor direcţii concrete pentru diferiţii actanţi, aceste incitări merită să fie luate în consideraţie de decidenţi, conceptori educaţionali, profesori, educabili.

Etica didactică nu este o conduită ce ţine exclusiv de personalitatea cadrului didactic, de „simţul" lui moral, ci şi de cunoaşterea sau practicarea unor reguli care se învaţă, de aproprierea unor reţete raţionalizate de conduită, de constrângeri care depăşesc perimetrul subiectiv. Competenţa deontologică nu se transmite direct dinspre forul interior către un cadru instituţional de manifestare. Faptul că eşti un profesor-model din punct de vedere moral nu conduce automat şi la o exemplaritate deontologică în plan profesional. Poţi face greşeli fatale de ordin deontologic chiar dacă tu, ca persoană, ai o conduită etică ireproşabilă. Deontologia didactică o transcende pe cea personală, estompând unele porniri interioare (bunătatea, dragostea faţă de copil, de pildă), instaurând conduite noi, transpersonale, obiective, chiar distante, dar care, la un alt nivel, apără şi propensează individualitatea copilului. Etica profesională este de alt ordin decât cea personală (desigur, nu putem neglija numeroasele filiaţii şi continuităţi).

Apoi, trebuie să discernem între mai multe planuri de exercitare a normelor morale: a) perimetrul strict didactic, tehnic, relaţional, care se consumă în şcoală, în sala de clasă, în timpul exercitării acţiunii educative şi în care responsabilul principal este profesorul; b) perimetrul mai larg, instituţional, comunitar privitor la drepturile şi responsabilităţile tuturor actorilor implicaţi sau interesaţi de educaţie (profesori, părinţi, manageri şcolari,

responsabili din comunitate, presa, agenţi economici), în sensul că fiecare categorie trebuie să cunoască şi să respecte anumite reguli, să acţioneze în limitele unor conduite prognozate. De pildă, nu numai elevul trebuie avut în vedere, ci şi profesorul, pentru că şi el poate fi „abuzat" sau „vânat" în necunoştinţă de cauză de către părinţi, instanţe mediatice, factori de presiune politică. Spre toţi aceşti actori trebuie îndreptate reguli specifice, corelative, completive. Toţi au obligaţii, dar şi dreptul la protecţie sau apărare prin aceste construcţii normative ; c) ansamblul larg de conduite sociomorale ce se manifestă în plan comunitar, având în vedere faptul că unele conduite morale sunt reglate/tutelate şi juridic, că uneori sancţionarea morală este prelungită/dublată de una juridică (legislaţii privind exercitarea unor profesii, Codul penal etc.). Deontologia educaţională are un caracter mai larg, sistemic, care emerge dinspre mai mulţi factori şi se manifestă corelat între mai mulţi parteneri sau actanţi implicaţi în procesul educativ.

Impunerea unui cod deontologic în practica educaţională nu atinge autoritatea profesorului, ci o determină, o circumstanţiază, o remodelează, o întăreşte în concordanţă cu noi evoluţii. O astfel de codificare conduce la întărirea identităţii ocupaţionale, la creşterea statutului şi demnităţii profesionale, la securizare acţională, generează un etos şi o solidarizare atât de necesare la nivel de breaslă. Acest cadraj luminează şi conştientizează mai mult, scoate în evidenţă atribuţii dar şi restricţii acţional-comportamentale, conduce la o mai puternică înţelegere a unor aşteptări şi responsabilităţi. De asemenea, existenţa unui cod profesional nu se suprapune şi nu anulează alte coduri cum ar fi cel penal, regulamente interne instituţionale, angajamente contractuale, metodologii, proceduri sau alte cadre de acţiune profesională.

Profesorul nu îşi exercită profesia cu de la sine putere, el este un „delegat" al comunităţii pentru a administra şi comunica celor tineri experienţa specifică, valorile emblematice, cunoaşterea statuată la un moment dat. Educaţia nu este un hatâr personal, o acţiune voluntaristă, proces de inculcare a unor idei, condiţionare sau acţiune de animare socială. Rolurile sunt atent distribuite după o regie structurată inclusiv după reguli deontologice. Uneori, în virtutea vizării binelui pentru elev, alte valori pot păli. De pildă, în raport cu adevărul : acesta nu poate fi transmis decât atunci când „primitorul" este pregătit să îl întâmpine şi să îl înţeleagă. Sunt şi adevăruri care, oferite inoportun, pot debusola sau ameninţa echilibrul interior al persoanei. De dimensiunea etică a învăţământului sunt responsabili inclusiv cei care îl proiectează, îl modelează – inclusiv legislativ, cei ce construiesc programele sau manualele şcolare, conduc, evaluează şi monitorizează procesul de învăţământ. Un cod deontologic al educaţiei ar trebui să-i vizeze pe toţi actorii răspunzători de educaţie, de la „simplul" învăţător sau profesor şi până la ministrul Educaţiei. Pe această axă (profesor, director de şcoală, inspector, decident ministerial, ministru) apar multe malversaţiuni care ar putea fi prevenite/evitate/sancţionate de un posibil cod deontologic (lăsând la o parte codurile juridice). De aceea, un astfel de cod trebuie să fie integrativ, totalizator, şi nu sectorial, centrat doar pe profesor. Degeaba acesta ştie şi respectă regulile, dacă cei de lângă el nu le cunosc, nu le aplică, nu le valorizează.

Perspectiva deontologică se impune ori de câte ori avem o acţiune, un câmp ideatic sau o ştiinţă care vizează omul, direct sau indirect. Deontologia vizează filtrarea axiologică a strategiilor, tehnicilor, artificiilor procedurale prin raportarea acestora la repere morale, benefice pentru om şi umanitate. O deontologie de ordin didactic îşi propune să definească ce este bine să predai, unde şi în ce circumstanţe se face educaţia, în ce condiţii

şi când se opreşte exercitatea educativă auto- sau eteronomă şi, mai ales, repereazǎ ambivalenţa morală, alunecările pernicioase sau nelegitimitatea unor practici. Aceasta vizează condiţiile transmiterii cunoaşterii, sub toate aspectele şi în toate formele ei de manifestare. Perspectiva deontologică exclude orice apropiere de doctrinele partidelor politice, de statutele sindicatelor, de textele fundamentale ale grupurilor confesionale sau de reglementările administrative conjuncturale. Educaţia nu trebuie să devină o platformă pentru inculcarea unor idei (indiferent care ar fi acestea, bune sau rele) sau pentru incitarea la acţiuni ce prejudiciază autonomia şi demnitatea umană. Deontologia pune în evidenţă probitatea, imparţialitatea şi neutralitatea în domeniile următoare : transmiterea cunoştinţelor, relaţiile dintre educatori, raporturile cu autorităţile tutelare, modurile de exercitare a profesiei, comunicarea cu elevii şi utilizarea rezultatelor parcursurilor de formare.

Regulile care urmează (sugerate şi structurate de Loghin, 1998, dar contextualizate la spaţiul nostru educaţional) sunt grupate după mai multe criterii şi nu au un caracter local sau circumstanţial ; ele se pot extinde şi asupra altor timpuri sau spaţii educaţionale, de la noi sau din alte părţi.

A. *Premisele educaţiei*

1. Din momentul în care un educator îşi ia în grijă copii spre educare se angajează să-i facă să progreseze, să acceadă către noi trepte de spiritualitate şi de civilitate cu ajutorul lui sau al altor instanţe (părinţi, colegi, copii etc.), dacă aceştia sunt competenţi şi au înzestrarea psihofizică minimală.
2. Profesorul, fără a relativiza valoarea cunoştinţelor, trebuie să procedeze în aşa fel încât să respecte convingerile elevilor, oricare ar fi acestea, cel puţin în fazele incipiente. El trebuie să evite considerarea propriilor sale certitudini ca imuabile şi absolute.
3. Educatorul trebuie să se preocupe de structurarea elementelor de conţinut ale cursurilor sale (şi a acţiunilor conexe : exerciţii practice, aplicaţii, organizarea de călătorii sau vizite, conceperea probelor de evaluare, corectarea etc.) cu multă grijă, precauţie, consacrând timpul necesar. În nici un caz nu se va baza doar pe surse externe sau pe substitute curriculare (manuale, mijloace audiovideo, soft educaţional, documente externe).
4. Educatorul trebuie să fie atent la discursul pe care îl promovează, la vocabularul utilizat, astfel încât să întrebuinţeze termenii ţinând cont de statutul cultural al auditoriului său.
5. Educatorul va proceda astfel încât să obţină din partea elevilor maximum din ceea ce ei pot să ofere ; nu va renunţa în a-i face pe elevi să evolueze până la apogeul capacităţii lor ; dacă este nevoie, trebuie să-şi restructureze strategiile pentru a atinge acest obiectiv.
6. Cadrul didactic se va abţine să emită o judecată definitivă asupra unui elev. Trebuie subliniate mai degrabă punctele susceptibile de deschidere, de progres. Această atitudine flexibilă este valabilă în egală măsură pentru actele de instrucţie, evaluare şi ierarhizare.
7. Un educator nu poate să judece un elev decât în ce priveşte performanţele şcolare actuale, evidenţiate în spaţiul şcolar, evitând orice apreciere ce face apel la un câmp de preocupări străine şcolii sau ţinând cont de trecutul său.

8. Educatorul va proceda astfel încât să fie apărătorul elevilor în cazul în care estimează că interesul lor, în ceea ce priveşte preocupările şi studiile, este periclitat sau greşit înţeles de mediul în care aceştia se află.
9. În cazul în care un educator realizează că unul dintre elevii săi este ameninţat de un pericol fizic sau moral, el va acţiona astfel încât să asigure protecţia acestuia apelând sau anunţând autorităţile competente.
10. Când contextul educaţional comportă realizarea de către educator a unei evaluări a elevului (prin ritualul ascultării sau tezelor, de pildă), tot ceea ce ţine de formularea rezultatelor evaluării trebuie să fie înţeles de către elev sau apropiaţii săi (părinţi, colegi etc.) şi să nu constituie un enunţ criptic, exprimat într-un limbaj tehnicist, sofisticat.
11. Un educator care ţine la statutul lui face tot posibilul pentru a facilita accesul elevilor săi la cel mai înalt nivel de instrucţie şi de cunoaştere. Dacă este necesar, pentru a cunoaşte potenţialul elevilor, poate să uzeze de serviciile organismelor competente, care însă nu trebuie să aibă instrumente sau practici contrare deontologiei.
12. Educatorul are datoria de a-i trata pe toţi elevii cu aceeaşi grijă, cu dreptate şi în mod egal, fără deosebire, oricare ar fi sentimentele pe care aceştia i le inspiră în mod particular.
13. În cazul în care educatorul trebuie să se pronunţe asupra orientării şi opţiunilor elevilor săi, acesta nu va face nici o concesie care să se opună dezvoltării lor plenare (făcând pe placul părinţilor, viitorilor angajatori, administratorilor etc.).

B. *Instrucţia*

14. Învăţământul are ca obiectiv creşterea nivelului cunoştinţelor şi competenţelor tuturor elevilor fără deosebire de vârstă, origine etnică sau confesională, convingeri, cultură, statut social. Procesul instructiv se derulează cu un grup de elevi al cărui număr trebuie să fie compatibil cu potenţarea şi ameliorarea nivelului fiecăruia.
15. Educatorul se dedică exclusiv transmiterii şi dezvoltării la elevi a cunoştinţelor şi valorilor. Învăţământul nu trebuie să se substituie acţiunilor de animare culturală, propagandă, cateheză, protecţie socială, readaptare, prevenţie sanitară, terapie sau dezvoltare economică.
16. Educatorul trebuie să accesibilizeze cunoaşterea pe care o posedă şi să prezinte ştiinţa nu ca pe un obstacol de netrecut, ci drept ceva care se poate încorpora şi semnifica. El se va baza pe activitatea efectivă, pe intuirea realităţilor, pe demonstraţia concretă, pentru a nu îndepărta elevii faţă de cunoaştere printr-o teoretizare excesivă.
17. Exprimarea liberă a elevilor va fi respectată, fără nici o prejudiciere sau încercare de obstaculare sau stopare.
18. Un educator, pus în situaţia de a-i instrui pe elevii privaţi de libertate sau supuşi unor constrângeri obiective (şcoli speciale, internate, puşcării etc.), va trebui să-i instruiască fără să atenteze la integritatea lor psihică sau morală. Mai mult, el trebuie să facă publică orice tentativă de îndoctrinare a persoanelor, mai ales în cazul minorilor.
19. Dascălul este liber să utilizeze ce metode doreşte, cu condiţia ca acestea să corespundă nivelului capacităţilor elevilor, potenţialului intelectual al acestora, precum şi obiectivelor enunţate. Impunerea sau transmisia către elevi a mesajelor care vin de la angajatorul

educatorului (stat, instanţă privată etc.), chiar dacă este vorba de o entitate publică, nu îi poate fi cerută educatorului decât pentru aspecte ce ţin în mod direct de instrucţie şi educaţie (nu trebuie să facă propagandă).

20. Educatorul are obligaţia secretului absolut, el trebuie să ţină pentru el ceea ce îi este încredinţat, tot ceea ce vede, aude sau înţelege de la elevi sau de la alte persoane, aflate în relaţie cu aceştia. Educatorul se derogă de la această obligaţie doar atunci când un elev, mai ales minor, este în pericol.
21. Cadrul didactic nu va face publice aprecierile şi notele pe care le dă elevilor; decât celor în drept (părinţi, copii). Atunci când le ia drept puncte de referinţă pentru cercetarea psihopedagogică, se va asigura anonimatul elevilor.
22. Toţi educatorii, oricare ar fi instanţele care i-au angajat şi condiţiile de lucru, sunt responsabili de expresiile uzitate, de ideile emise, de actele lor, de documentele pe care le utilizează, le menţionează, le completează.
23. Educatorul îşi va conduce acţiunea astfel încât aceasta să fie într-o relaţie directă cu situaţiile de viaţă, cu realitatea înconjurătoare. El trebuie să dispună de tehnici şi mijloace suficiente pentru a oferi elevilor o formare pe măsura şi în raport cu cerinţele lor. Acesta va refuza să se angajeze în exercitarea funcţiei atunci când o situaţie materială poate compromite calitatea cunoştinţelor transmise. De asemenea, el are dreptul să refuze să predea dacă circumstanţele îi pun în pericol integritatea, demnitatea sau abdicarea de la regulile sale deontologice.
24. Educatorii au datoria să-şi perfecţioneze cunoştinţele de didactică, pedagogie, metodică şi toate celelalte strategii sau procedee de elaborare sau transmitere a cunoaşterii de tip şcolar.
25. Nici un educator nu poate refuza să-i instruiască pe elevi pe motivul unui nivel intelectual slab, al unor carenţe culturale sau dificultăţi şcolare. Totuşi, el va refuza să predea conţinuturi care îi depăşesc pregătirea, aptitudinile, capacităţile.
26. Educatorul este obligat să nu-i pună pe elevi în situaţia de risc cognitiv, prin metodele sale, prin conţinuturile pe care le transmite sau prin activităţile pe care le propune. El nu poate nici să sustragă informaţii, nici să prezinte drept cunoştinţe noi nişte simple presupuneri, opinii, idei pernicioase.
27. Utilizarea de procedee didactice neverificate nu poate fi luată în consideraţie decât cu acordul elevilor (sau al celor responsabili, dacă elevii sunt minori). Educatorul trebuie să anunţe explicit, deschis modificările pe care le aduce metodologiei sau conţinuturilor, făcând referinţă la practicile în uz. Orice metodă didactică trebuie să prezinte un interes direct pentru elevi şi să nu devină scop în sine.
28. Educatorul trebuie să răspundă nevoii globale de cunoaştere a elevilor, nu se va abate de la întrebările lor, nu va evita răspunsurile şi nu le va neutraliza curiozitatea prin apelul la banalităţi, dogme, mitologii sau discursuri explicative reducţioniste, simplificatoare.
29. Cadrul didactic va refuza să răspândească informaţii din domenii care le relevă mai mult ca ideologii decât în calitate de cunoştinţe. El va acţiona pentru a rezista autorităţilor ideologice, politice sau administrative care se servesc de învăţământ pentru a înstrăina spiritele.
30. Educatorul are datoria adaptării cunoaşterii pentru elevii săi, dar nu va fi complice la o cenzură care vizează accederea elevului spre convingeri şi credinţe care le suprimă libertatea intelectuală a acestora.
31. Învăţământul nu trebuie practicat ca şi comerţul. Educatorul îşi va interzice orice soi de negoţ cu elevii.

32. Etica învăţământului exclude orice comision pentru predare, bază materială, costuri conexe, adiacente ale învăţământului. Acceptarea oricărei forme de daruri, plocoane, în schimbul sfaturilor, aprecierilor, recomandărilor sau notărilor este strict interzisă.
33. Un educator nu trebuie să fie un mediator sau un exploatator al muncii altora. În cazul în care un educator primeşte elevii practicanţi sau pe alţi colegi la orele sale, el nu trebuie să le exploateze munca în scopuri proprii.
34. Un educator nu poate recomanda sau impune mijloace, suporturi didactice, cărţi etc. care să depăşească puterea de cumpărare a elevilor săi. Un elev nu poate fi îndepărtat, blamat, sancţionat, dacă nu dispune de fonduri pentru a-şi procura mijloacele necesare studiilor. Datoria educatorului este de a-l informa pe elev asupra mijloacelor necesare pentru o optimă instrucţie sau de a găsi el însuşi o soluţie, în situaţiile deficitare.
35. Educatorul nu va presta, direct sau indirect, o altă profesie care să-i permită să obţină profit prin presiuni asupra elevilor sau apropiaţilor lor (să fie simultan şi profesor, şi agent de turism, de asigurări etc. pentru elevii sau părinţii acestora).
36. Cadrul didactic trebuie să se abţină să difuzeze elevilor informaţii care să vizeze aderarea lor la organizaţii, mişcări, asociaţii etc., dacă acestea nu au legătură cu specificul vieţii şcolare şi cu obiectivele formării.
37. Apartenenţele politice, sindicale, religioase sau de altă natură nu trebuie să împiedice respectarea integrală a codului deontologic.
38. Educatorul nu poate da sfaturi elevilor sau familiilor decât dacă acestea sunt cât de cât avizate, iar recomandările sunt explicite, putând fi înţelese de cei care le receptează. Sugestiile sau sfaturile asupra elevilor trebuie să excludă orice imprecizie, echivoc, aproximare. Profesorul trebuie să-şi impună o autolimitare a competenţelor, în sensul că trebuie să spună sau să facă ceea ce ştie.
39. Educatorul nu trebuie să divulge date despre elevi fără să manifeste o anumită rezervă sau circumspecţie. El nu trebuie să piardă din vedere capacitatea de evoluţie a fiecărui individ, posibilitatea infinită de perfecţionare.

C. *Relaţiile între cadrele didactice*

40. Orice cadru didactic trebuie să ia atitudine faţă de exercitarea ilegală a învăţământului, respingând orice încălcare a principiilor deontologice. În ipostaza în care el a dobândit convingerea că un coleg de breaslă este lipsit de etică profesională, are datoria de a proceda astfel încât să se pună capăt abaterilor constatate.
41. Între cadrele didactice trebuie să se manifeste respect reciproc. Nimeni nu trebuie să conteste valoarea unui coleg sau să răspândească opinii susceptibile de a-l prejudicia. Cadrul didactic nu trebuie să influenţeze elevii, transmiţându-le acestora anumite îndoieli cu privire la capacităţile unui coleg.
42. Un cadru didactic care îşi înlocuieşte temporar un coleg trebuie să respecte metodele acestuia şi să se abţină de la orice judecată critică în faţa elevilor. Va proceda astfel încât să nu genereze discontinuităţi, contrarietăţi de ordin metodic sau privind conţinuturile.
43. Într-o echipă de cadre didactice care lucrează împreună cu o clasă de elevi, dacă există păreri contradictorii cu privire la anumite chestiuni, este bine să se adopte o poziţie comună fără a crea o stare de nelinişte în rândul elevilor.

44. Un cadru didactic nu are dreptul să folosească documente realizate de un coleg, fără acordul acestuia. Nu-i este permis să ţină lecţii împrumutate sau plagiate. În cazul în care mai multe cadre didactice pregătesc şi concep un curs comun, acest lucru trebuie adus la cunoştinţa elevilor.
45. Cadrul didactic care participă la recrutarea colegilor (prin concursuri de ocupare a posturilor, examene etc.) sau exercită o putere asupra acestora, aflându-se în subordinea unei instanţe administrative, va veghea să nu se aplice niciodată criterii de judecată sau de selecţie contrare deontologiei profesionale.
46. Un cadru didactic, însărcinat temporar cu evaluarea şi notarea elevilor unui coleg, îşi va interzice orice apreciere cu privire la activitatea didactică a acestuia din urmă.

D. *Forme de învăţământ*

47. Un cadru didactic poate să aibă mai multe prestaţii în orizontul profesiunii sale, cu condiţia ca durata totală cumulată a timpului de lucru să fie compatibilă cu calitatea actelor didactice şi cu exigenţele elevilor.
48. Preceptoratul sau alte intervenţii la domiciliu trebuie să fie considerate drept servicii domestice, şi nu o formă de învăţământ. Este însă acceptată transmiterea cunoştinţelor sau a competenţelor prin asociaţii profesionale, prin iniţiere şi ucenicie la locul de muncă, prin intermediul unor formatori specializaţi etc.
49. Documentele administrative, care îi permit profesorului să consemneze rezultatele şcolare (cataloage, registre matricole etc.), nu trebuie să fie publice. Informaţiile privind statutul claselor sale sau al elevilor săi, datele personale ale elevilor, actorii activităţilor speciale de evaluare (jurii, instanţe) se păstrează doar pentru sine.
50. Cadrele didactice se pot antrena în întreprinderi educative, strict reglementate legal, cu scopul de a preda şi a forma. Ei nu se vor folosi de poziţia lor instituţională (publică) pentru a atrage sau a forţa elevii să vină înspre propriile întreprinderi cu scop educativ.
51. Exercitarea învăţământului într-o perspectivă comercială (parcursuri sau stagii de pregătire cu taxă etc.) nu limitează responsabilitatea cadrului didactic. Orice abatere de la deontologie nu este justificată din raţiuni economice. Presiunile pieţei de formare (concurenţa, dorinţa de obţinere a beneficiilor etc.) trebuie să fie întotdeauna considerate secundare.
52. Învăţământul (conţinuturile, metodele, evaluarea) trebuie să excludă orice intenţie clientelară.

E. *Relaţiile cu elevii*

53. Un cadru didactic trebuie să acţioneze în aşa fel încât relaţiile private pe care el le întreţine cu elevii săi să nu-l îndepărteze niciodată de la principiile deontologice. Trebuie să fie precaut atunci când se implică în acţiuni sociale, pentru ca actele sale să nu fie luate drept un gir pentru activităţi nespecifice (politice, economice, religioase etc.). Un cadru didactic invitat la ceremonii comunitare trebuie să se asigure că participarea sa nu poate fi interpretată abuziv de cei interesaţi.

54. Cadrul didactic trebuie să fie atent când anumiţi elevi sunt rude de-ale sale, ale colegilor săi, ale superiorilor săi pe cale ierarhică. El îşi va interzice să transmită acestor categorii de elevi informaţii care să le aducă avantaje de care alţii ar fi privaţi.
55. Cadrul didactic nu poate să invoce motive legate de funcţia sau statutul lui pentru a atrage confidenţe ilegitime sau a „smulge" confesiuni din partea elevilor. Dreptul la intimitate trebuie garantat în relaţia cu educaţii.
56. Cadrul didactic se va limita să discute cu elevii (frontal sau individual) doar acele probleme specifice, care ţin de învăţare, şcoală, educaţie. Atunci când sesizează că unii elevi au nevoie de o consiliere specializată, acesta îi va orienta pe elevii respectivi spre specialişti capabili să răspundă la întrebările care ies din aria lui de competenţă (psiholog, psihiatru, medic etc.).
57. Cadrul didactic are dreptul să refuze a ţine cursuri unor elevi ai căror comportamente perturbă buna transmitere a cunoştinţelor. Excluderea unui elev nu poate nici într-un caz să se întemeieze pe nivelul său şcolar. Un cadru didactic nu poate niciodată să sugereze întreruperea studiilor unor persoane pe motivul rezultatelor prea slabe, dezinteresului etc.
58. Orice cadru didactic se angajează să îndeplinească în întregime programul şcolar şi să atingă obiectivele anunţate pentru o perioadă determinată.
59. Nici un cadru didactic nu poate să invoce o penurie de mijloace de învăţământ pentru o transmitere de cunoştinţe incorecte sau pentru alte neglijenţe. Nici un motiv statutar sau pecuniar nu poate să justifice o diluare a deontologiei didactice.
60. Când un cadru didactic judecă cazul unui elev pe plan disciplinar, el nu poate să se bazeze decât pe comportamentul acestuia în timpul studiilor. Nu trebuie să decidă niciodată în locul autorităţilor administrative sau juridice, chiar pentru nişte fapte apărute în timpul programului şcolar.
61. Datoria de a fi discret şi obligaţia secretului profesional se aplică în egală măsură informaţiilor pe care el le deţine despre foştii lui elevi sau colaboratori. Nu este permisă divulgarea unor informaţii despre cei care nu mai sunt în sistem (colegi, elevi).

F. *Produsele învăţământului*

62. Scopul învăţământului nu este producerea, prin intermediul elevilor, de bunuri sau servicii. Un cadru didactic care în exerciţiul funcţiunilor sale cu elevii săi realizează bunuri materiale sau nemateriale nu poate să facă comerţ cu acestea, nu le poate vinde în beneficiu personal. Orice comercializare a produselor realizate în şcoală este reglată de norme stabilite şi acceptate de instituţia şcolară în cauză sau prin acte juridice externe.
63. Când cadrele didactice sau elevii fac o activitate într-o întreprindere sau organizaţie, munca furnizată în acest context face parte dintr-un program de formare al cărui obiectiv n-ar trebui să fie în nici un caz remuneraţia, obţinerea de bani.
64. Şeful unui cadru didactic, elevii şi anturajul lui nu au nici un drept de proprietate sau de exploatare asupra cursurilor ţinute de un profesor. Utilizarea (privată, publică, comercială, gratuită etc.) a metodelor, prestaţiilor sau producţiilor unui cadru didactic este strict interzisă fără autorizaţia sa formală.
65. Un cadru didactic nu va încerca niciodată să-şi fabrice statutul profesional acaparând idei sau activităţi ale elevilor, colegilor sau ale anturajului şcolar.

66. Cadrul didactic trebuie să refuze orice subordonare sau influenţare sub aspect. În nici un caz el nu poate să prezinte drept cunoştinţă ceea ce în fapt este o părere, o prejudecată, o valorizare interesată a lui sau a altei autorităţi. Nici o scuză nu poate să justifice o falsificare sau o disimulare a cunoaşterii.

Codificarea regulilor deontologice se poate realiza la mai multe niveluri: instanţe centrale, care pot emite o legislaţie şcolară generală, asociaţii profesionale specifice, cu caracter naţional sau local (care, din păcate, la noi lipsesc), entităţi şcolare grupate după anumite afinităţi (specializări comune, tradiţii asemănătoare etc.), unităţi şcolare de bază (prin reglementări sau reguli de ordine interioară). Rămâne ca sarcină pentru viitor structurarea unui cod deontologic al meseriei de profesor în România, aşa cum există şi în cazul unor profesiuni ce presupun interacţiuni şi acţiuni asupra fiinţei umane (medici, avocaţi etc.).

„Codificarea" cea mai importantă însă o întrezărim la nivelul cadrului didactic, în cadrul activităţilor de zi cu zi, neurmărite sau apreciate de nişte instanţe externe. Suntem încrezători că cel mai important „for" deontologic este conştiinţa intimă a profesorului, dascălul însuşi care, dincolo de vremuri şi conjuncturi neprielnice (salarii de mizerie, condiţii precare de activitate, depreciere morală a profesiunii etc.) îşi „poartă crucea" cu demnitate şi responsabilitate.

Note bibliografice

Bârzea, Cezar, 1995, *Arta şi ştiinţa educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Bloch, Marc-André, 1973, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, PUF, Paris.

Bower, Carlton H., 1970, *Philosophical Perspectives for Education*, Scott Foresman and Company, Glenview, Illinois.

Brubacher, John S., 1969, *Modern Philosophies of Education*, McGraw-Hill Book Company, New York.

Călin, Marin, 1996, *Teoria educaţiei : fundamentarea epistemică şi metodologică a acţiunii educative*, Editura ALL, Bucureşti.

Charbonnel, Nanine, 1991, *Les Aventures de la métaphore*, PUS, Strasbourg.

Charbonnel, Nanine, 1992, *L'Important c'est d'être propre*, PUS, Strasbourg.

Charbonnel, Nanine, 1993, *Philosophie du modèle*, PUS, Strasbourg.

Corte de, Erik (coord.), 2005, *Les fondements de l'action didactique*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles.

Costea, Ştefan, 2003, „Profesiunea didactică în societatea cunoaşterii", în *Studii şi reflecţii despre educaţie (Omagiu profesorului Miron Ionescu)*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Criu, Roxana, 2013, *Competenţă şi calitate. Repere ale evaluării profesorului*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.

Curtis, S.J., 1965, *An Introduction to the Philosophy of Education*, University Tutorial Press, Londra.

Debesse, Maurice; Mialaret, Gaston, 1969, *Traité des sciences pédagogiques*, PUF, Paris.

Dewey, John, 1990, *Démocratie et éducation*, PUF, Paris.

Faure, Edgar, 1974, *A învăţa să fii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Ghiaţău, Roxana, 2011, *Ghidul deontologic al profesiei didactice*, Editura Sedcom Libris, Iaşi.

Ghiaţău, Roxana, 2013, *Etica profesiei didactice*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.

Gilbert, Loghin, 1998, *Pour une déontologie de l'enseignement*, ESF, Paris.

Gliga, Lucia, (coord.), 2002, *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Consiliul Naţional pentru pregătirea profesorilor, POLSIB, Sibiu.

Hubert, René, 1965, *Traité de pédagogie générale*, PUF, Paris.
Jinga, Ioan, Istrate, Elena, 2001, *Manual de pedagogie*, Editura ALL Educational, Bucureşti.
Joiţa, Elena, 2000, *Management educaţional. Profesorul-manager : roluri şi metodologie*, Editura Polirom, Iaşi.
Kant, Imanuel, 1992, *Tratat de pedagogie. Religia în limitele raţiunii*, Editura Agora, Iaşi.
Kneller, George F., 1973, *Logica şi limbajul educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Landsheere, Viviane de, 1992, *L'Éducation et la formation*, PUF, Paris.
Legrand, Louis, 1960, *Pour une pédagogie de l'étonnement*, Éd. Delachaux et Niestlé, Paris.
Marcus, Stroe, (coord.), 1999, *Competenţa didactică : perspectivă psihologică*, Editura All, Bucureşti.
Mayer, Geneviève, 2000, *De ce şi cum evaluăm*, Editura Polirom, Iaşi.
Mitrofan, Nicolae, 1988, *Aptitudinea pedagogică*, Editura Academiei, Bucureşti.
Pantillon, Claude, 1981, *Une philosophie de l'éducation pour quoi faire ?*, Éd. L'âge d'homme, Lausanne.
Păun, Emil, 2002, „Profesionalizarea activităţii didactice" în *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, coord. Lucia Gliga, Ministerul Educaţiei şi Cercetării, POLSIB SA, Sibiu.
Perelman, Ch. ; Olbrechts-Tyteca, L., 1958, *La Nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation*, vol. 1, PUF, Paris.
Perrenoud, Philippe, 1998, *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'éxcellence à la regulation des apprentissages. Entre deux logiques*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles.
Reboul, Olivier, 1975, *Le Slogan*, PUF, Paris.
Reboul, Olivier, 1977, *L'Endoctrinement*, PUF, Paris.
Reboul, Olivier, 1984, *Le Langage de l'éducation*, PUF, Paris.
Reboul, Olivier, 1989, *La Philosophie de l'éducation*, PUF, Paris.
Suchodolski, Bogdan (fără an), *Pedagogia şi marile curente filosofice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Văideanu, George, 1988, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti.
Walberg, W., Haertel, G (ed.), 1990, *The international encyclopedia of educational evaluation*, Pergamon Press, Oxford.
Wynne, John, 1963, *Theories of education. An introduction to the foundations of education*, Harper and Row, Publishers, Londra.

Bibliografie generală

*** „Commission canadienne pour l'UNESCO, Une définition pratique de la culture", în *Cultures*, vol. 4, nr. 4, 1877.

*** *Cartea albă a Reformei învăţământului din România*, 1995, MI, Bucureşti.

*** *Curriculum naţional pentru învăţământul obligatoriu. Cadru de referinţă*, 1998, MEN, CNC, Editura Corint, Bucureşti.

*** *Curriculum naţional. Programe şcolare pentru clasele a V-a – a VIII-a. Volumele 1-10*, 1999, MEN, CNC, Editura Cicero, Bucureşti.

*** *Ghid de evaluare pentru educaţia tehnologică*, 2001, SNEE, Editura ProGnosis, Bucureşti.

*** *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de Limba şi literatura română (învăţământ primar şi gimnazial)*, 2002, CNC, Editura Aramis, Bucureşti.

*** Ministère de l'Education du Québec, 2002, *Portofolio sur support numerique*, Document d'information, Bibliothèque Nationale du Québec.

*** *Rezoluţia „Şcoala la răscruce" – Schimbare şi continuitate în curriculumul din învăţământul obligatoriu*, 2001, MEN, Consiliul Naţional pentru Curriculum, Sinaia, 22-24 noiembrie 2001.

„Buletinul cabinetului pedagogic" nr. 3, 1985, în *Noile educaţii*, Universitatea „Al.I. Cuza" Iaşi.

„Legea Învăţământului", 1995, *Monitorul Oficial al României*, anul VII, nr. 167, Bucureşti.

„Legea Educaţiei Naţionale", nr. 1, 2011, publicată în *Monitorul Oficial*, Partea I, nr. 18.

Abdallah-Pretceille, M., 1986, „L'identité culturelle, mythe ou realité", în *L'Éducation nouvelle*, Paris.

Adams, Jay E., 1993, *Manualul consilierului spiritual creştin*, Societatea Misionară Română, Wheaton, Illinois.

Aebli, H., 1973, *Didactica psihologică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Aiken, H.D., 1952, „Levels of Moral Discourse", în *Ethics*, LXII, nr. 4.

Aitken, J. Douglas (fără an), *Le Renouveau de l'éducation : la region Europe*, UNESCO, Paris.

Alava, Séraphin, 2004, *Cyberapprendre, un défi de formation*, http : //www.educnet.education.fr/cdi/alava2.htm.

Albu, Gabriel, 1998, *Introducere într-o pedagogie a libertăţii. Despre libertatea copilului şi autoritatea adultului*, Editura Polirom, Iaşi.

Albulescu, Ion, 2008, *Morală şi educaţie*, Editura Eikon, Cluj-Napoca.

Allison, Brian, 1987, „Éducation artistique et créativité", în *Bulletin du Bureau International d'Éducation*, nr. 244/5.

Antonescu, G.G., 1937, *Educaţia morală şi religioasă în şcoala românească*, Editura Cultura Românească, Bucureşti.

Ardoine, Jacques, 1988, „Logique de l'information, stratégies de la communication", în POUR – *La société de communication*, nr. 114.

Ardoino, J., 1980, „Les avatars contemporains du monde", în *International Review of Education*, vol. XXVI, nr. 2.

Aronowitz, Stanley ; Giroux, Henry A., 1991, *Postmodern Education. Politics, Culture and Social Criticism*, University Minnesota Press Mineapolis, Oxford.

Atlan, Henri, 1991, *Tout non peut-être. Éducation et vérité*, Seuil, Paris.

Audigier, Françoise, 1991, *Enseigner la société, transmettre des valeurs*, Conseil de la Coopération Culturelle, Strasbourg.

Aumont, Bernadette ; Mesnier, Pierre-Marie, 1992, *L'Acte d'apprendre*, PUF, Paris.

Avanzini, Guy, 1992, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Privat, Paris.

Babanski, I.K., 1979, *Optimizarea procesului de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Baldy, René, 1989, „Pédagogie par objectifs et évaluations formatives", în *Les sciences de l'éducation*, nr. 3.

Barbier, Jean-Marie, 1985, *L'Évaluation en formation*, PUF, Paris.

Barbier, R., 1977, *La recherche - action dans l'institution éducative*, Gauthier-Villars, Paris.

Barna, Andrei, 1989, *În puterea noastră autoeducaţia*, Editura Albatros, Bucureşti.

Barthes, Roland, 1980, „Critică şi adevăr", în *Pentru o teorie a textului*, Editura Meridiane, Bucureşti.

Barthes, Roland, 1987, *Romanul scriiturii*, Editura Univers, Bucureşti.

Bârsănescu, Ştefan, 1935, *Curs de Pedagogie generală*, predat între anii 1933 şi 1934 şi 1934 şi 1935, ediţia a II-a, Lit. C. Ionescu, Bucureşti.

Bârzea, Cezar, 1995, *Arta şi ştiinţa educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Baubérot, Jean, 1990, *La Laïcité, quel héritage ?*, Labor et Fides, Geneva.

Beillerot, Jacky, 1982, *La Société pédagogique*, PUF, Paris.

Berge, André, 1977, *L'Éducation sexuelle chez l'enfant*, PUF, Paris.

Berger, Gaston, 1973, *Omul modern şi educaţia sa*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Berger, René, 1976, *Artă şi comunicare*, Editura Meridiane, Bucureşti.

Berger-Forestier, Colette, 1983, „La Peur de l'autre", în *Kodikas/Code. Ars Semiotica*, vol. 6, nr. 3/4, Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Bernard, Michel, 1999, *Penser la mise à distance en formation*, L'Harmattan, Paris.

Bernstein, Basil, 1978, *Studii de sociologie a educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Bertolini, Piero ; Marco Dolari, 1991, *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia Editrice, Firenze.

Bertrand, Yves, 1993, *Théories contemporaines de l'éducation*, Éd. Chronique Sociale, Lyon.

Biblia sau Sfânta Scriptură, 1991, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti.

Bloch, Marc-André, 1973, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, PUF, Paris.

Bloom, B., Krathwohl, D.R., 1970, *Taxonomie des objectifs pédagogiques : domaine affectif*, Éducation Nouvelle, Montréal.

Bloom, B.S. (ş.a.), 1977, „Versiunea condensată a taxonomiei obiectivelor educaţionale", în *Probleme de tehnologie didactică. Caiete de pedagogie modernă*, nr. 6, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Bobes Naves, Maria del Carmen, 1984, „La Valeur sémiotique du temps dans le récit", în *Kodikas/ Code. Ars Semiotica*, vol. 7, nr. 1/2, Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Bocoş, Muşata-Dacia, 2001, „Curriculumul şcolar. Conţinutul învăţământului", în Ionescu, M. ; Chiş, V. (coord.), *Pedagogie*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Bocoş, Muşata-Dacia, 2013, *Instruirea interactivă*, Editura Polirom, Iaşi.

Bonjour, Pierre ; Michele Lapeyre, 2000, *L'Intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques : des intentions à l'action*, Éd. Eres, Paris.

Borella, Jean, 1995, *Criza simbolismului religios*, Editura Institutului European, Iaşi.

Boss, Gilbert, 1975, *Art et société*, Éd. Grand Midi, Paris.

Bota, George, 1929, *Religie şi caracter*, Tipografia Diecezană, Oradea.

Botezatu, Petre, 1982, „Erotetica - logica întrebărilor", în *Logica interogativă şi aplicaţiile ei*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.

Botkin, J. ; Elmandjra, M. ; Malita, M., 1981, *Orizontul fără limite al învăţării*, Editura Politică, Bucureşti.

Bouchez, Eric ; de Peretti, André, 1990, *Écoles et cultures en Europe*, Savoir-Livre, Paris.

Bourdieu, Pierre ; Passeron, Jean-Claude, 1970, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les Éditions de Minuit, Paris.

Boutroux, Émile (fără an), *Chestiuni de morală și educație* (studiu introductiv de Ștefan Bârsănescu), Institutul de arte grafice „Viața românească", Iași.

Bower, Carlton, 1970, *Philosophical Perspectives for Education*, Scott Foresman and Company, Glenview, Illinois.

Brameld, Theodore, 1965, *Education as power*, Holt, Rinehart and Winson, New York, Londra.

Brubacher, John S., 1969, *Modern Philosophies of Education*, McGraw-Hill Book Company, New York.

Bruner, J.S., 1970, *Procesul educației intelectuale*, Editura Științifică, București.

Bruner, Jerome, 1970, *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Bunescu, V. ; Giurgea, Maria, 1982, „Principii de organizare și desfășurare a procesului de învățământ", în Salade, D. (coord.), *Didactica*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Butter, J. Donald, 1970, „The role of value theory in education", în *Theories of value and problems of education*, University of Illinois Press, Urbana, Chicago, Londra.

Byram, M., 2000, *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, Routledge, Londra.

Caillois, Roger, 1950, *L'Homme est sacré*, Gallimard, Paris.

Calden, M., Smith, R., 1993, *A better world for all : development education for the classroom*, Book 2, AGPS, Canberra.

Camilleri, C., 1985, *Anthropologie culturelle et éducation*, BIE, UNESCO, Geneva.

Camilleri, C., 1993, „Le psychologue et les stratégies identitaires des jeunes de cultures différentes", în *Psychologie clinique et interrogations culturelles*, L'Harmattan/CIEMI, Paris.

Camilleri, C., 1993, „Quelques aspects de la psychologie socioculturelle en Europe", în *Intercultures. Stratégies d'adaptations : données et problèmes*, nr. 21, aprilie.

Călin, Marin, 1996, *Teoria educației : fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative*, Editura ALL, București.

Călugăr, Dumitru, 1984, *Catehetica*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București.

Cerghit, I. ; Neacșu, I. ; Negreț-Dobridor, I. ; Pânișoară, I.-O., 2001, *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iași.

Cerghit, Ioan, 1980, *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Cerghit, Ioan, 1983, „Proiectarea (designul) lecției", în *Perfecționarea lecției în școala modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Cerghit, Ioan, 1986, „Abordarea sistemică a procesului de învățământ", în *Sinteze de didactică modernă*, Editura Tribuna Învățământului, București.

Cerghit, Ioan, 1988, „Determinațiile și determinările educației", în *Curs de Pedagogie*, Universitatea București.

Cerghit, Ioan ; Bunescu, Vasile, 1988, „Metodologia instruirii", în *Curs de pedagogie*, Universitatea București.

Cernichievici, Silvia, 2001, *Educație și eros. Ghid pentru educatori, părinți, tineri*, Editura Polirom, Iași.

Chancerel, J.L., 1991, „Evaluarea și instruirea : o metapractică", în *Revista învățământului preșcolar*, nr. 4.

Charbonnel, Nanine, 1991, *Les Aventures de la métaphore*, PUS, Strasbourg.

Charbonnel, Nanine, 1992, *L'Important c'est d'être propre*, PUS, Strasbourg.

Charbonnel, Nanine, 1993, *Philosophie du modèle*, PUS, Strasbourg.

Charlot, Bernard, 1995, *Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*, ESF, Paris.

Chevallard, Yves, 1991, *La Transposition didactique – du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage, Paris.

Chiș, V. ; Popovici, D. ; Preda, V. ; Șafer, A., 1996, *Parteneriat în formarea profesorilor pentru educația integrată*, Studiu de fezabilitate, Program TEMPUS CME 01131, Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca.

Chiș, Vasile, 2001, *Activitattea profesorului între curriculum și evaluare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Chiuţă, Alexandru-Ionuţ, 2002, *Le management du savoir et son implémentation*, http://alexandru.levillage.org.

Cohen, Louis; Marian, Lawrence; Morrison, Keith, 2001, *A Guide to Teaching Practice*, ediţia a IV-a, Routledge-Falmer, Londra, New York.

Comenius, J.A., 1970, *Didactica Magna*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Concile œcuménique Vatican II, 1966, *L'Église dans le monde*, Éd. du Centurion, Paris.

Conférence mondiale sur l'éducation pour tous. Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux: une vision pour les années '90, 5-9 martie, 1990, Jomtien, Thailanda.

Conseil de l'Europe, 1983, *Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*, Strasbourg.

Conseil de l'Europe, 1989, *L'Éducation interculturelle. Concept, contexte et programme*, Strasbourg.

Corte de, Erik (coord.), 2005, *Les fondements de l'action didactique*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles.

Corti, Maria, 1981, *Principiile comunicării literare*, Editura Univers, Bucureşti.

Costea, Ştefan, 2003, „Profesiunea didactică în societatea cunoaşterii", în *Studii şi reflecţii despre educaţie (Omagiu profesorului Miron Ionescu)*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Coupey, Sylvie, 1995, „Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performances entre filles et garçons", în *Revue française de pédagogie*, nr. 110, ianuarie-februarie-martie.

Cozma, Teodor, 1988, *Şcoala şi educaţiile paralele*, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi.

Cozma, Teodor, 1994, „Educaţia şi problematica lumii contemporane", în *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iaşi.

Cozma, Teodor; Gherguţ, Alois, 2000, *Introducere în problematica educaţiei integrate*, Editura Spiru Haret, Iaşi.

Creţu, Carmen, 1997, *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iaşi.

Creţu, Carmen, 1999, *Teoria curriculumului şi conţinuturile educaţiei*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.

Creţu, Virginia; Ionescu, M., 1982, „Mijloacele de învăţământ", în Salade, D. (coord.), *Didactica*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Crişan, Alexandru, 1994, „Dezvoltarea curriculară: strategie şi metodă", în *Revista de pedagogie*, nr. 3-4.

Cristea, S., 1996, *Pedagogie generală. Managementul educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Cristea, Sorin, 2008, „Proiectarea, organizarea şi funcţionarea sistemului de educaţie din România", în Potolea, Dan, Neacşu, Ioan, Iucu, Romiţă B., Pânişoară, Ion-Ovidiu, *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat şi gradul didactic II*, Editura Polirom, Iaşi.

Criu, Roxana, 2013, *Competenţă şi calitate. Repere ale evaluării profesorului*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.

Cucoş, Constantin (coord.), 1998, *Psihopedagogie – pentru examenele de definitivare şi grade didactice. Curs elaborat în tehnologia învăţământului deschis la distanţă*, Editura Polirom, Iaşi.

Cucoş, Constantin, 2001, *Istoria Pedagogiei*, Editura Polirom, Iaşi.

Curtis, S.J., 1965, *An Introduction to the Philosophy of Education*, University Tutorial Press, Londra.

D'Hainaut, L., 1981, „Elaborarea noilor conţinuturi", în *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

D'Hainaut, L., 1981, „Interdisciplinaritate şi integrare", în *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Dancsuly, Andrei, 1998, „Depistarea şi educarea copiilor supradotaţi", în Ionescu, M. (coord.), *Educaţia şi dinamica ei*, Editura Tribuna Învăţământului, Bucureşti.

Dave, R.H., 1991, „Analiza şi sinteza conţinutului ilustrativ", în *Fundamentele educaţiei permanente*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Debesse, Maurice; Mialaret, Gaston, 1969, *Traité des sciences pédagogiques*, PUF, Paris.

Declaraţia de la Salamanca şi direcţiile de acţiune în domeniul educaţiei speciale, UNICEF – România, Bucureşti.

Decrosse, Anne, *L'Esprit de société. Vers une anthropologie sociale du sens*, Mardaga, Paris.
Desjeux, Dominique (coord.), 1991, *Le Sens de l'autre. Stratégies, réseaux et cultures en situation interculturelle*, UNESCO/ICA.
Desjeux, Dominique, 1991, *Le Sens de l'autre. Stratégies, réseaux et cultures en situations interculturelles*, UNESCO, Paris.
Develay, Michel, 1992, *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, ESF, Paris.
Dewey, John, 1972, *Democraţie şi educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Dewey, John, 1990, *Démocratie et éducation*, PUF, Paris.
Dicţionar de pedagogie, 1979, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Doise, W. (presenté par), 1976, *Expériences entre groupes*, Mouton, Paris.
Dolz, J., Ollagnier, E. (ed.), 2002, *L'énigme de la compétence en éducation*, De Boeck Université, Bruxelles.
Dottrens, Robert (fără an), *Éduquer et instruire*, Nathan/UNESCO, Paris.
Drăgan, Ion, 1975, *Interesul cognitiv şi orientarea profesională*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Drăgan, Ion; Nicola, Ioan, 1995, *Cercetarea psihopedagogică*, Editura Tipomur, Târgu-Mureş.
Du Marsais, 1981, *Despre tropi*, Editura Univers, Bucureşti.
Dubesse, Maurice, 1981, *Etapele educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Ducrot, Oswald; Todorov, Tzvetan, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Éd. du Seuil, Paris.
Dufrenne, Mikel, 1981, *Esthétique et philosophie*, vol. 3, Klincksiec, Paris.
Dufrenne, Mikel, 1986, „Arta", în *Interdisciplinaritatea şi ştiinţele umane*, Editura Politică, Bucureşti.
Durkheim, Emile, 1930, *Educaţie şi sociologie*, Editura Casa Şcoalelor, Bucureşti.
Durkheim, Emile, 1980, *Educaţie şi sociologie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Duţu, M., 1989, *Educaţia şi problemele lumii contemporane*, Editura Albatros, Bucureşti.
Eco, Umberto, 1972, *La Structure absente*, Mercure de France, Paris.
Eco, Umberto, 1972, *La structure absente. Introduction à la recherche sémiotique*, Mercure de France, Paris.
Eco, Umberto, 1982, *Semiotica literară contemporană*, Editura Univers, Bucureşti.
Eco, Umberto, 1982, *Tratat de semiotică generală*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.
Eliade, M., 1978, *Aspecte ale mitului*, Editura Univers, Bucureşti.
Eliade, M., 1990, *Încercarea labirintului*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
Eliade, M., 1991, *Eseuri*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
Eliade, M., 1992, *Sacrul şi profanul*, Editura Humanitas, Bucureşti.
Ellul, Jacques, 1981, „L'image et la parole", în POUR – *Éducation et communication au temps des machines*, nr. 79.
Erikson, E.H., 1963, *Childerwood and Society*, Norton, New York.
Eucken, Rudolf, 1912, *Le Sens et la valeur de la vie*, Librairie Félix Alcan, Paris.
Eucken, Rudolf, 1924, *Probleme principale de filosofia religiunii contemporane*, Tip. Munca, Frantz Chiasterg, Roman.
Evdokimov, Paul, 1992, *Iubirea nebună a lui Dumnezeu*, Editura Anastasia, Bucureşti.
Falise, Michel, 1995, „L'Université et l'éducation aux valeurs", în *Nouvelle Revue Théologique*, vol. 117/nr. 1, ianuarie-februarie, Casterman, Paris.
Farrel, Glen M., 2001, *The Chancing Faces of Virtual Education*, Rapport preparé by Commonwealth of Learning, http://www.col.org/virtualed.
Fauré, Edgar, 1974, *A învăţa să fii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Fecioru, Dumitru, 1937, *Ideile pedagogice ale Sfântului Ioan Hrisostom*, Tipografia Cărţilor Bisericeşti, Bucureşti.
Finkelkraut, Alain, 2001, *L'utopie du cybermonde*, http://csiweb2.cite-sciences.fr/derosnay/jrviri.htm.
Fivaz, Roland, 1989, *L'Ordre et la volupté. Essai sur la dynamique esthétique dans les arts et dans les sciences*, Presses Polytechniques Romandes, Lausanne.

Foerster, F.W. (fără an), *Şcoala şi caracterul* (trad. de St.I. Constantinescu), ediţia a II-a, Editura Librăria nouă, Bucureşti.
Fourez, Gérard, 1998, *Eduquer. Enseignantes, élèves, écoles, éthiques, sociétés*, ed. a II-a, Editions De Boeck Université, Bruxelles.
Fourquin, Jean-Claude, 1973, „Pourquoi l'éducation esthétique?", în Porcher, L. (coord.), *L'Éducation esthétique*, Armand Collin, Paris.
France, Henri; Anthony, Kaye, 1993, „Problems of distance education", în Harry, K.; John, M.; Keegan, D. (coord.), *Distance education: new perspectives*, Routledge, Londra, New York.
Freedman, Joan, 1993, *Pour une éducation de base de qualité*, BIE, UNESCO, Paris.
Frobboni, F.; Pinto Minerva, F., 1994, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma, Bari.
Frumos, Florin, 2008, *Didactica. Fundamente şi dezvoltări cognitiviste*, Editura Polirom, Iaşi.
Gagné, R.; Briggs, L., 1977, *Principii de design al instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Gagné, R.M., 1975, *Condiţiile învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Galeriu, Constantin, 1992, *Jertfă şi răscumpărare*, Editura Harisma, Bucureşti.
Garcia, Jean-François, 1991, „Rhétorique du silence", în *Rhétorique et pédagogie*, PUS, Strasbourg.
Garrido Garcia, Jose Luis, 1995, *Fundamente ale educaţiei comparate*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Găvănescu, Ion, 1923, *Pedagogie generală*, Editura Cartea Românească, Bucureşti.
Geissler, E.E., 1981, *Allgemeine Didaktik. Grundlegund eines erzihenden Unterrichts*, E. Klett Verlag, Stuttgart.
Gherguţ, Alois, 2001, *Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii de educaţie integrată*, Editura Polirom, Iaşi.
Gherguţ, Alois; Neamţu, Cristina, 2000, *Psihopedagogie specială*, Editura Polirom, Iaşi.
Ghiaţău, Roxana, 2011, *Ghidul deontologic al profesiei didactice*, Editura Sedcom Libris, Iaşi.
Ghiaţău, Roxana, 2013, *Etica profesiei didactice*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.
Giussani, Luigi, 2005, *Riscul educativ*, Editura Corint, Bucureşti.
Gliga, Lucia, (coord.), 2002, *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Consiliul naţional pentru pregătirea profesorilor, POLSIB SA, Sibiu.
Gombrich, E.H., 1973, *Artă şi iluzie*, Editura Meridiane, Bucureşti.
Grant, Barbara M.; Grant, Hennings Doroty, 1971, *Mişcările, gestica şi mimica profesorului. O analiză a activităţii neverbale*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Grassel, H., 1971, *Tineret, educaţie, sexualitate*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Greeley, Andrew M., 1978, *I grandi misteri della fede. Un catechismo essenziale*, Editrice Queriniana, Brescia.
Greene, Judith, 1975, *Thinking and language*, Mothuen, Londra.
Grigoraş, Ioan, 1982, *Personalitatea morală*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.
Grigoraş, Ioan, 1994, „Normativitatea activităţii şcolare", în Cozma, T.; Neculau, A. (coord.), *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iaşi.
Grimaldi, Nicolas, 1971, *Le Désir et le temps*, PUF, Paris.
Guide pratique de la Décennie mondiale du développement culturel 1988-1987, 1988, UNESCO, Paris.
Guy, R., 1999, *Look global: Global perspectives in upper primary*, Australian Agency for International Development & Curriculum Corporation, Canberra.
Hamadache, Ali, 1993, *Articulation de l'éducation formelle et non-formelle*, UNESCO, Paris.
Hameline, Daniel, 1986, *L'Éducation, ses images et son propos*, Éditions ESF, Paris.
Hannoun, Hubert, 1977, *Ivan Illich sau şcoala fără societate*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Hannoun, Hubert, 1987, *Les Ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*, ESF, Paris.
Hannoun, Hubert, 1989, *Paradoxe sur l'enseignement*, ESF, Paris.
Hawley, Robert, 1975, *Human Values in the Classroom*, Hart Publishing Company, New York.
Herbart, J.F., 1976, *Prelegeri pedagogice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Houssaye, Jean, 1991, „Valeurs: les choix de l'école", în *Revue Française de pédagogie*, nr. 97, octombrie-decembrie.

Houssaye, Jean, 1996, *Autorité ou éducation ?*, ESF Editeur, Paris.
Hubert, René, 1965, *Traité de pédagogie générale*, PUF, ediţia a VI-a, Paris.
Hunziati, Georgette, 1991, „L'évaluation préalable du projet d'établissement", în *Éducation et pédagogie*, Revue du CIEP, nr. 11.
Hybels, S. ; Weaver, R.L., 1986, *Communicating effectively*, Random House, New York.
Î.P.S. Daniel Ciobotea, 1995, „Criza spirituală", în Coman, C. (coord.), *Ortodoxia sub presiunea istoriei*, Editura Bizantină, Bucureşti.
Iacob, Mihaela Luminiţa, 1994, „Comunicarea didactică", în *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iaşi.
Ionescu, Miron, 1982, *Lecţia între proiect şi realizare*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
Ionescu, Miron, 2000, *Demersuri creative în predare şi învăţare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
Ionescu, Miron ; Radu, Ion, 1995, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
Ionescu, Nae, 1991, *Curs de metafizică*, Editura Humanitas, Bucureşti.
Iucu, Romiţă, 2001, *Instruirea şcolară. Perspective teoretice şi aplicative*, Editura Polirom, Iaşi.
Jéyégou, Annie, *La Formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*, L'Harmattan, Paris, 1998.
Jinga, Ioan, Istrate, Elena, 2001, *Manual de pedagogie*, Editura ALL Educational, Bucureşti.
Jinga, Ioan ; Negreţ, Ion, 1982, „Predarea şi învăţarea eficientă", în *Revista de pedagogie*, nr. 1-6.
Joiţa, Elena, 2000, *Management educaţional. Profesorul-manager : roluri şi metodologie*, Editura Polirom, Iaşi.
Jones, Cr. ; Kimberley, K., 1989, *L'Éducation interculturelle. Concept, contexte et programme*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
Kalmán, Laszlo, 1983, „Un Ensemble de propositions pour la science du langage", în *Kodikas/Code. Ars Semiotica*, vol. 6, nr. 3/4, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
Kant, Immanuel, 1992, *Tratat de pedagogie. Religia în limitele raţiunii*, Editura Agora, Iaşi.
Karim, Wazir Jahan, 2003, *Ethics for a Global Civil Society*, http : www.globalknowledge.org.my/Global_Civil_Society(WazirJahanKarim).ppt.
Ketele, J.-M., 1997, „Les compétences en premiere candidature. Des savoirs... aux compétences" (Rapport de la journée de l'enseignement secondaire du 15 octobre 1997), IPM, Louvain-la-Neuve, 16-20.3.D.
Kirpal, P.N., 1991, „Studiile istorice şi fundamentele educaţiei permanente", în Dave, R.H. (coord.), *Fundamentele educaţiei permanente*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Kneller, George F., 1973, *Logica şi limbajul educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Kolakowski, Laszek, 1985, *Philosophie de la religion*, Fayard, Paris.
Kotarbinski, Tadeusz, 1976, *Tratat despre lucrul bine făcut*, Editura Politică, Bucureşti.
Krathwohl, D.R. ; Bloom, B.S., 1970, *Taxonomie des objectifs pédagogiques : domaine affectif*, vol. 2, Éd. Éducation nouvelle, Montreal.
Kriekemans, A., 1967, *Pédagogie générale*, Nauwelaerts, Paris.
Kuliutkin, I.N., 1974, *Metode euristice în structura rezolvării de probleme*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Kung, Hans, 1988, *Pourquoi suis-je toujours chrétien ?*, Centurion, Paris.
Landsheere, Gilbert de, 1971, *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Éd. Labor, Bruxelles.
Landsheere, Gilbert de, 1975, *Evaluarea continuă. Examene*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Landsheere, V. de, 1992, *L'Éducation et la formation*, PUF, Paris.
Landsheere, V. de ; Landsheere, G. de, 1979, *Definirea obiectivelor educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Landsheere, Viviane de, 1992, *L'Éducation et la formation*, PUF, Paris.
Lavelle, Louis, 1951, *Traité des valeurs*, vol. 1, PUF, Paris.
Lavelle, Louis, 1954, *Traité des valeurs*, vol. 2, PUF, Paris.

Lecointe, Michel, 2001, „L'évaluation «instituante»", în *Evaluer les politiques educatives. Sens, enjeux, pratiques*, Editions De Boeck Université, Bruxelles.

Legrand, Louis, 1960, *Pour une pédagogie de l'étonnement*, Éd. Delachaux et Niestlé, Paris.

Legrand, Louis, 1983, „Les Problèmes de l'évaluation scolaire", în *Les amis de Sèvres*, nr. 3.

Legrand, Louis, 1991, *Enseigner la morale aujourd'hui*, PUF, Paris.

Leif, Joseph, 1981, *Pour une éducation subversive*, Armand Colin, Paris.

Lengrand, Paul, 1973, *Introducere în educaţia permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Leroi-Gourhan, André, 1983, *Gestul şi cuvântul*, vol. 2, Editura Meridiane, Bucureşti.

Leroy, Gilbert, 1974, *Dialogul în educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Lessard, Claude, 1998, *Globalisation et éducation*, Conférence d'ouverture du Forum Education et Développement, 26-26 mars 1998, Faculté des Sciences de l'Education, Université de Montréal.

Lévy, Pierre, 1995, *Qu'est-ce que le virtuel ?*, Edition La Découverte, Paris.

Lévy, Pierre, 2005, *Cyberspace et cyberculture*, http://www.uoc.es/web/esp/articles/digitum_pierre_levy_fr.htm.

Lipovetsky, Gilles, 1983, *L'Ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Gallimard, Paris.

Lisievici, Petru, 1997, *Calitatea învăţământului. Cadru conceptual, proiectare şi evaluare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Loghin, Gilbert, 1998, *Pour une déontologie de l'enseignement*, ESF, Paris.

Lotman, Iouri ; Gasparov, Boris, 1979, „La rhétorique du nonverbal", în *Rhétorique, Sémiotique – Revue d'Esthétique*, nr. 1-2.

Lovink, Geert, 2004, *Cultura digitală*, Editura Idea Design & Print, Cluj-Napoca.

Lurcat, Liliane, 2001, *Vers une école totalitaire. L'enfance massifiée à l'école et dans la société*, Francois-Xavier de Guibert, Paris.

Lyotard, Jean-François, 1983, *La Condition postmoderne*, Les Éditions de Minuit, Paris.

Macavei, Elena, 1997, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Macavei, Elena, 2001, *Teoria educaţiei*, Editura Aramis, Bucureşti.

Malewska-Peyre, H., 1987, „La Notion d'identité et les stratégies identitaires", în *Les amis de Sèvres*, martie.

Manolescu, Marin, 2010, *Teoria şi metodologia evaluării*, Editura Universitaria, Bucureşti.

Manolescu, Ion, 2003, *Videologia. O teorie tehno-culturală a imaginii globale*, Editura Polirom, Iaşi.

Marcus, Stroe, (coord.), 1999, *Competenţa didactică : perspectivă psihologică*, Editura All, Bucureşti.

Maritain, Jacques, 1969, *Pour une philosophie de l'éducation*, Fayard, Paris.

Mark, Gloria, 2001, „Social foundations for collaboration in virtual environments", în Tschang, Ted ; Della Senta, Tarcisio, *Acces to knowledge. New information technologies and the emergence of the virtual university*, International Association of Universities and Elsevier Ltd, Oxford, Paris, Tokyo etc.

Martinez, R., de Pison Liebanos, 1995, „Devenir homme, chemin de l'expérience de Dieu", în *Nouvelle Revue Théologique*, vol. 117/nr. 1, ianuarie-februarie, Casterman, Paris.

Maulini, Olivier ; Perrenoud, Philippe, 2005, „La forme scolaire de léeducation de base : tensions interne et évolutions", în Maulini, Olivier ; Montandon, Cleopatre (coord.), *Les formes de l'éducation : variété et variations*, Editions De Boeck Université, Bruxelles.

Mayer, Geneviève, 2000, *De ce şi cum evaluăm*, Editura Polirom, Iaşi.

Mayer, R., 1972, *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Gauthier-Villars, Paris.

Mayer, V.J., 2002, *Global science literacy*, Springer, New York

Mehedinţi, Simion, 1935, *Apropierea de Iisus prin Biserica noastră prin alegerea educatorilor*, Atelierele grafice Socec & Co., Bucureşti.

Mehedinţi, Simion, 1995, *Creştinismul românesc*, Editura Anastasia, Bucureşti.

Meirieu, Philippe, 1991, *Les Choix d'éduquer*, ESF, Paris.

Merzeau, Louise, 2002, „Des images à écrire", în *Médiamorphoses*, nr. 6, cf. http://www.merzeau.net/txt/photo/mediamorphoses.html.

Meylan, Louis, 1939, *Les humanités et la personne*, Éd. Delachaux & Niestlé, Paris.
Meylan, Louis, 1968, *L'École et la personne*, Éd. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
Mialaret, Gaston, 1976, *Les Sciences de l'éducation*, PUF, Paris.
Mialaret, Gaston, 1977, *La Formation des enseignants*, PUF, Paris.
Mialaret, Gaston, 1981, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Michel, Jean, 1999, *Nouvelles approches de la formation par les nouvelles technologies et le multimédia, La démarche de l'école nationale des ponts et chaussées, Communication faite au Colloque organisé par Le Journal du Multimédia à Paris, les 13 et 14 octobre 1999*, http://www.enpc.fr/~michel-j/publi/JM321.html.
Miclea, M.; Lemeni, G., 1999, „Aplicaţiile ştiinţelor cognitive în educaţie (I). Inteligenţa şi modificabilitatea ei", în *Cogniţie, creier, comportament*, Asociaţia de Ştiinţe Cognitive din România, nr. 1-2.
Miclea, Mircea, 1998, „Învăţarea şcolară şi psihologia cognitivă", în Ionescu, M. (coord.), *Educaţia şi dinamica ei*, Editura Tribuna Învăţământului, Bucureşti.
Miclea, Mircea, 1999, *Psihologie cognitivă*, Editura Polirom, Iaşi.
Miroiu, Adrian (coord.), 1998, *Învăţământul românesc azi. Studiu de diagnoză*, Editura Polirom, Iaşi.
Mitrofan, Nicolae, 1988, *Aptitudinea pedagogică*, Editura Academiei, Bucureşti.
Moise, C., 1996, *Concepte didactice fundamentale*, vol. 1, Editura Ankarom, Iaşi.
Moise, Constantin, 1986, „Algoritmizarea", în *Tehnologia procesului educaţional*, în Văideanu, G. (coord.), *Pedagogie – Ghid pentru profesori*, vol. 2, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.
Moise, Constantin, 1986, „Evaluarea randamentului şcolar", în *Pedagogie – Ghid pentru profesori*, curs litografiat, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi.
Moise, Constantin, 1993, „Alte posibilităţi de ordonare a metodelor didactice", în *Analele ştiinţifice ale Universităţii „Al.I. Cuza"*, seria Psihologie-Pedagogie, Iaşi.
Moles, A., 1974, *Sociodinamica culturii*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
Moles, Abraham, 1980, *Psihologia Kitsch-lui*, Editura Meridiane, Bucureşti.
Momanu, Mariana, 1998, „Proiectarea şi desfăşurarea activităţii didactice", în Cucoş, C. (coord.), *Psihopedagogie*, Editura Polirom, Iaşi.
Momanu, Mariana, 2002, *Introducere în teoria educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi.
Montcheuil, Yves de, 1959, *Problèmes de vie spirituelle*, Éd. de l'Epi, Paris.
Morpungo-Tagliabue, G., 1976, *Estetica contemporană*, vol. 1, Editura Meridiane, Bucureşti.
Morris, Ch.W., 1971, *Writings on the General Theory of Signs*, Mouton, Paris.
Mucchielli, Roger, 1982, *Metode active în pedagogia adulţilor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Narly, C., 1935, *Istoria pedagogiei*, vol. 1, Institutul Pedagogic, Cernăuţi.
Narly, Constantin, 1995, „Problema idealului pedagogic", în *Modelul uman şi idealul educativ (Antologie de texte)*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Neacşu, I.; Stoica, A. (coord.), 1996, *Ghid general de evaluare şi examinare*, M.I., CNEE, Editura Aramis, Bucureşti.
Neacşu, Ioan, 1999, *Instruire şi învăţare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Neculau, Adrian, 1983, *A fi elev*, Editura Albatros, Bucureşti.
Negreţ-Dobridor, Ioan, 2001, „Teoria curriculumului", în *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iaşi.
Nicola, Ioan, 1992, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Nicola, Ioan, 1993, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Nicola, Ioan, 1994, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Nicola, Ioan, 2000, *Tratat de pedagogie generală*, Editura Aramis, Bucureşti.
Nicolescu, Mariana, 1995, „Cuvânt introductiv", în *Modelul uman şi idealul educativ (Antologie de texte)*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Noel, B.; Romainville, M.; Wolf, J-L., 1995, „La métacognition: facettes et pertinence du concept en éducation", în *Revue française de pédagogie*, nr. 112, iulie-august-septembrie.
Noica, Constantin, 1978, *Sentimentul românesc al fiinţei*, Editura Eminescu, Bucureşti.
Noveanu, Eugen (coord.), 1977, *Probleme de tehnologie didactică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Okon, Wincenty, 1978, *Învăţământul problematizat în şcoala contemporană*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Oprescu, Nicolae (coautor), 1988, *Curs de pedagogie*, Universitatea din Bucureşti.

Oraison, Marc, 1970, *Pour une éducation morale dynamique*, Fayard, Paris.

Ornstein, A. ; Levine, D., 1989, *Foundation of Education*, Houghton Mifflin Company, Boston.

Osier, A., Vincent, K., 2002, *Citizenship and the challenge of global education*, Trentham Books, Stoke-on-Trent.

Otto, Rudolf, 1969, *Le Sacré. L'élément non-rationnel dans l'idée du divin et sa relation avec le rationnel*, Petite Bibliothèque Payot, Paris.

Pain, Abraham, 1990, *Éducation informelle*, L'Harmattan, Paris.

Palmade, Guy, 1975, *Metodele pedagogice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Pânişoară, Ion-Ovidiu, 2001, „Metode moderne de interacţiune educaţională", în Cerghit I. ; Neacşu, I. ; Negreţ-Dobridor, I. ; Pânişoară, I.-O. (coord.), 2001, *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iaşi.

Pânişoară, Ion-Ovidiu, 2009, *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, Iaşi.

Pantillon, Claude, 1981, *Une philosophie de l'éducation pour quoi faire ?*, Éd. L'âge d'homme, Lausanne.

Pareyson, L., 1977, *Estetica. Teoria formativităţii*, Editura Univers, Bucureşti.

Paulsen, Friederich, 1924, *Introducere în filosofie*, ediţia a II-a, Tip. România Nouă, Bucureşti.

Păun, Emil, 2002, „Profesionalizarea activităţii didactice", în *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, coord. Lucia Gliga, Ministerul Educaţiei şi Cercetării, POLSIB SA, Sibiu.

Pavelcu, Vasile, 1968, *Principii de docimologie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Peirce, Charles S., 1990, *Semnificaţie şi acţiune*, Editura Humanitas, Bucureşti.

Pelletier, L., 1971, „La Notion d'évaluation", în *Éducation permanente*, nr. 7.

Peraya, Daniel, 2000, „Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisée", în Alava, Séraphin (coord.), *Cyberspace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation ?*, De Boeck Université, Bruxelles.

Perelman, Ch. ; Olbrechts-Tyteca, L., 1958, *La Nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation*, vol. 1, PUF, Paris.

Perotti, Antonio, 1992, *La Lutte contre l'intolérence et la xénophobie*, Conseil de la Coopération Culturelle, Strasbourg.

Perrenoud, Philippe, 1995, *La Fabrication de l'excellence à l'école*, Librairie DT02, Geneva-Paris.

Perrenoud, Philippe, 1998, „Cyberdémocratisation. Les inégalités réelles devant le monde virtuel d'Internet", în *La revue des Échanges* (AFIDES), vol. 15, nr. 2, iunie.

Perrenoud, Philippe, 1998, *L'évaluation des élèves, De la fabrication de l'éxcellence à la regulation des apprentissages. Entre deux logiques*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles.

Perriault, Jacques, 1996, *La Communication du savoir à distance*, L'Harmattan, Paris.

Peters, Richard S., 1965, „Reason and habit : the paradox of moral education", în Frankena, William, K., *Philosophy of education*, The Macmillan Company, Toronto.

Philippe, Isidori, 1972, „La Mesure de l'image fantastique", în Anne-Maria Thibault-Laulan, *Image et communication*, Éd. Universitaires, Paris.

Philippe, Marie-Dominique, 1991, *Philosophie de l'art*, vol. 1, Éd. Universitaires, Paris.

Piaget, J. ; Chomsky, N., 1988, *Teorii ale limbajului. Teorii ale învăţării*, Editura Politică, Bucureşti.

Piaget, Jean, 1973, *Structuralismul*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

Pike, M., G., Selby, D., 1999, *In the global classroom*, Pippin Publishing, Toronto.

Planchard, Emile, 1992, *Pedagogie şcolară contemporană*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Polin, Raymond, 1977, *La Création des valeurs*, Librairie Philosophique J. Vrin, Paris.

Popescu, Pelaghia, 1978, *Examinarea şi notarea curentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Potolea, Dan, 1988, „Teoria şi metodologia obiectivelor educaţionale", în *Curs de Pedagogie*, Universitatea Bucureşti.

Potolea, Dan ; Toma, Steliana ; Borzea, Anca (coord.), 2012, *Coordonate ale unui nou cadru de referinţă al curriculumului naţional*, Centrul Naţional de Evaluare şi Examinare, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Preda, Vasile, 1995, *Principiile didactice – în viziunea psihologiei educaţiei şi dezvoltării*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Preda, Vasile, 1998, „Educaţia copiilor cu cerinţe speciale”, în Ionescu, M. (coord.), *Educaţia şi dinamica ei*, Editura Tribuna Învăţământului, Bucureşti.

Prévost, Hervé, 1994, *L'Individualisation de la formation, Autonomie et/ou socialisation*, Chronique sociale, Lyon.

Pucelle, Jean, 1957, *La Source des valeurs*, Éd. Em. Vitte, Paris.

Racle, Gabriel, 1983, *La Pédagogie interactive*, Retz, Paris.

Radu, Dumitru, 1990, „Idealul educaţiei creştine”, în *Îndrumări metodice şi didactice pentru predarea religiei în şcoală*, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti.

Radu, I.T., 1981, *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Radu, I.T., 1988, „Evaluarea randamentului şcolar”, în *Curs de pedagogie*, Universitatea Bucureşti.

Radu, I.T., 1999, *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Radu, I.T. ; Cozma, M., 1988, „Moduri şi forme de organizare a procesului de învăţământ”, în Cerghit, I. ; Vlăsceanu, L. (coord.), *Curs de pedagogie*, Bucureşti.

Radu, Ioan, 2001, „Elemente de docimologie didactică”, în Ionescu M. ; Radu I. (coord.) *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Rassekh, S. ; Văideanu, G., 1987, *Les Contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000*, UNESCO, Paris.

Reboul, Olivier, 1975, *Le Slogan*, PUF, Paris.

Reboul, Olivier, 1977, *L'Endoctrinement*, PUF, Paris.

Reboul, Olivier, 1984, *Le Langage de l'éducation*, PUF, Paris.

Reboul, Olivier, 1989, *La Philosophie de l'éducation*, PUF, Paris.

Reboul, Olivier, 1991, „L'allégorie est-elle pédagogique ? ”, în *Rhétorique et pédagogie*, Cahiers du Séminaire de Philosophie, nr. 10, PUS, Strasbourg.

Reboul, Olivier, 1991, „Nos valeurs sont-elles universailes ? ”, în *Revue française de pédagogie*, nr. 97, octombrie-decembrie.

Reboul, Olivier, 1992, *Les Valeurs de l'éducation*, PUF, Paris.

Recueil d'information sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe, 1983, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Remigy, Marie-Jose, 1991, „La Rhétorique chez l'enfant”, în *Rhétorique et pédagogie*, PUS, Strasbourg.

Rey, Micheline (coord.), 1993, *Psychologie clinique et interrogations culturelles*, L'Harmattan, Paris.

Rey, Micheline, 1984, „Les dimensions d'une pédagogie interculturelle”, în *Une Pédagogie interculturelle*, Berna.

Rey, Micheline, 1984, „Pièges et défi de l'interculturalisme”, în *Éducation permanente*, 75, 11-21.

Rey, Micheline, 1985, *Des Cribles phologiques aux cribles culturels, vers une communication interculturelle*, Bulletin CILA, nr. 41.

Rey, Micheline, 1986, *Former les enseignants à l'éducation interculturelle ?*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Rey, Micheline, 1993, *Les Modalités de gestion de l'interculturel, intervention à l'occasion de Symposium „La dimension interculturelle, facteur essentiel de la reforme de l'enseignement secondaire"*, Timişoara.

Ricœur, Paul, 1984, *Metafora vie*, Editura Univers, Bucureşti.

Robinson, John A.T. ; Edward, David L., 1963, *The Honest to God Debade*, SCM, Press LTD, Londra.

Roegiers, Xavier, 2001, *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck, Bruxelles.

Roegiers, Xavier, 2010, *Manualul şcolar şi formarea competenţelor în învăţământ*, http://www.scribd.com/doc/16646130/Manualul-şcolar-şi-formarea-competenţelor-in-invăţămant.

Roman, Ioan ; Popescu, Pelaghia, 1980, *Lecţii în spiritul metodelor active*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Rosenthal, R.A. ; Jacobson, L., 1971, *Pygmalion à l'école*, Casterman, Paris.

Rotberg, I.C., 2004, *Balancing change and transition in global education reform*, Rowman and Littlefield Publishers Inc., Boston .

Salade, D. (coord.), 1982, *Didactica – Conţinutul învăţământului – componenta fundamentală a procesului didactic* (capitol realizat de G. Văideanu şi M. Ionescu), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Sălăvăstru, Constantin, 1995, *Logică şi limbaj educaţional*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Sălăvăstru, Dorina, 2009, *Psihologia învăţării. Teorii şi aplicaţii educaţionale*, Editura Polirom, Iaşi.

Scallon, Gérard, 1988, *L'Évaluation formative des apprentissages*, vol. 1, Les Presses de l'Université Laval, Québec.

Scheffer, Israel, 1960, *The Language of Education*, Charles C. Thomas Publisher, Springfield, Illinois.

Schriewer, J., 1997, „L'éducation comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherche", *Revue Française de Pédagogie*, nr. 121.

Schwartz, Bertrand, *Educaţia mâine*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Seguin, Roger, 1989, *L'Élaboration des manuels scolaires*, UNESCO, Paris.

Seguin, Roger, 1991, *Élaboration et mise en œuvre des programmes scolaires. Guide méthodologique*, UNESCO, Paris.

Serres, M., 1991, *Tiers instruit*, Bourin, Paris.

Serres, M., 1997, „La rédemption du savoir", *Quart Monde*, nr. 163.

Sheppard, Anne, 1987, *Aesthetics. An introduction to the philosophy of art*, Oxford University Press, Oxford-New York.

Sicinski, Andrzej, 1984, „Objectifs éducatifs et valeurs culturelles", în *Réflexion sur le développement futur de l'éducation*, UNESCO, Paris.

Soloviov, Vladimir, 1994, *Fundamentele spirituale ale vieţii*, Editura Deisis, Alba-Iulia.

Spranger, Edouard, 1930, *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Personlichkeit*, Max Verlang, Halle.

Spring, J., 1998, *Education and the rise of the global economy*, Lawrence Erlbaum, New York.

Stan, Cristian, 2001, „Evaluare şi autoevaluare în procesul didactic", în Ionescu, M. ; Chiş, V. (coord.), *Pedagogie*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Stan, Emil, 1999, *Profesorul între autoritate şi prestigiu*, Editura Teora, Bucureşti.

Stan, Liliana, 2003, *Problema idealului. Perspective moral-pedagogice*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.

Stanciu, Mihai, 1999, *Reforma conţinuturilor învăţământului. Cadru metodologic*, Editura Polirom, Iaşi.

Stancu, Alexandru, 1997, „Învăţământul deschis la distanţă", în Stancu, A. (coord.), *Tehnologii educaţionale moderne*, Universitatea „Al.I. Cuza", Centrul pentru Învăţământ deschis la distanţă.

Stănescu, Maria-Liana, 2002, *Instruirea diferenţiată a elevilor supradotaţi*, Editura Polirom, Iaşi.

Steiner, George, 1983, *După Babel – Aspecte ale limbii şi traducerii*, Editura Univers, Bucureşti.

Stoica, Adrian (coord.), 2001, *Evaluarea curentă şi examenele. Ghid pentru profesori*, Editura ProGnosis, Bucureşti.

Stoica, Adrian, 2000, *Reforma evaluării în învăţământ*, Editura Sigma, Bucureşti.

Strungă, Constantin, 1999, *Evaluarea şcolară*, Editura de Vest, Timişoara.

Stufflebeam, Daniel L. (coord.), 1980, *L'Évaluation en éducation et la prise de décision*, Les Éditions NHP, Ottawa.

Suchodolski, Bogdan (fără an), *Pedagogia şi marile curente filosofice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Suochodolski, Bogdan (fără an), *Filosofia şi marile curente pedagogice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Şafran, O., 1982, „Funcţiile educaţiei", în *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Tajfel, H., 1978, „Social categorization, social identity and social comparizon", în *Differentiation between social groups : studies in social psychology of intergroup relations*, Academic Press, Londra.
Tap, Pierre, 1986, *Identités collectives et changements sociaux*, Privat, Paris.
Teodorescu, C.A., 1990, „Principiile generale ale învăţământului aplicate la învăţământul religios", în *Îndrumări metodice şi didactice pentru predarea religiei în şcoli*, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti.
Terrassier, Jean-Charles, 1999, *Les Enfants surdoués ou la precocité embarrassante*, ESF, Paris.
Thibault-Laulan, Anne-Marie, 1972, *Image et communication*, Éd. Universitaires, Paris.
Tomulescu, Gheorghe, 1933, *Contribuţii didactice şi metodice privitor la predarea religiei în şcoalele primare*, Lucrătorii Asociaţi, Constanţa.
Tye, B.B., Tye, K.A., 1992, *Global education. A study of school change*, State University New York Press, Albany.
Ţîrcovnicu, Victor, 1975, *Pedagogie generală*, Editura Facla, Timişoara.
Ulrich, Cătălina, 2007, *Postmodernism şi educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., Bucureşti.
UNESCO, 1981, *L'Éducateur et l'approche systémique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation*, ediţia a II-a, Paris.
UNESCO, 1981, *L'Éducateur et l'approche systémique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation*, ediţia a II-a, Paris.
UNESCO, 1988, *Guide pratique de la Décennie mondiale du développement culturel 1988-1997*, Paris.
UNESCO, 1991, *L'Éducation non-formelle : réseaux institutionnels et pratiques sociales*, Paris.
Ungureanu, Dorel, 1999, *Educaţie şi curriculum*, Editura Eurostampa, Timişoara.
Ungureanu, Dorel, 2000, *Educaţia integrată şi şcoala inclusivă*, Editura de Vest, Timişoara.
Ungureanu, Dorel, 2001, *Teroarea creionului roşu. Evaluarea educaţională*, Editura de Vest, Timişoara.
UNICEF, 1995, *Cerinţe speciale în clasă : Pachet de resurse pentru instruirea profesorilor*, Reprezentanţa specială UNICEF pentru România, Bucureşti.
Uşinski, K.D., 1974, *Omul ca obiect al educaţiei. O experienţă de antropologie pedagogică*, vol. 2, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Vancourt, Raymond, 1957, *Pensée moderne et philosophie chrétienne*, Artheme Fayard, Paris.
Vandermeersch, Edmond, 1985, „Valeurs chrétiennes en éducation", în *Valeurs laïques, valeurs religieuses. Specificités anciennes, specificités nouvelles*, Éd. de l'Université Libre de Bruxelles, Bruxelles.
Văideanu, George, 1967, *Cultura estetică şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Văideanu, George, 1971, *Educaţia intelectuală*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Văideanu, George, 1986, „Abordarea sistemică a procesului instructiv-educativ", în *Pedagogie – Ghid pentru profesori*, Centrul de multiplicare al Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.
Văideanu, George, 1986, „Tehnologia procesului educaţional", în *Pedagogie – Ghid pentru profesori*, vol. 2, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.
Văideanu, George, 1988, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Văideanu, George, 1988, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti.
Văideanu, George, 1993, *Éducation pour et par la valeur ou l'éducation axiologique*, Analele ştiinţifice ale Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi, seria Psihologie-Pedagogie, vol. 2.
Văideanu, George, 1996, *UNESCO – 50 Educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Văideanu, George; Neculau, Adrian (coord.), 1983, *Tineretul şi lumea contemporană*, Editura Junimea, Iaşi.
Vergote, Antoine, 1964, „De l'expérience religieuse", în *De l'expérience à l'attitude religieuse. Études de psychologie religieuse*, Éditions de Lumen Vitae, Bruxelles.
Vergote, Antoine, 1987, *Religion, foi, incroyance*, Pierre Mardaga, Bruxelles.
Verret, Michel, 1975, *Le Temps des études*, 2 vol., Librairie H. Champion, Paris.

Vianu, Tudor, 1968, *Estetica*, Editura pentru literatură, Bucureşti.
Vianu, Tudor, 1982, *Studii de filosofia culturii*, Editura Eminescu, Bucureşti.
Vlăsceanu, Lazăr, 1988, „Proiectarea pedagogică", în *Curs de pedagogie*, Universitatea Bucureşti.
Voeltzel, René, 1960, *Éducation et révélation. Introduction aux probèmes de la pédagogie chrétienne*, PUF, Paris.
Vogler, Jean (coord.), 2000, *Evaluarea în învăţământul preuniversitar*, Editura Polirom, Iaşi.
Voiculescu, Elisabeta, 2001, *Factorii subiectivi ai evaluării şcolare. Cunoaştere şi control*, Editura Aramis, Bucureşti.
Vrasmas, Traian, 2001, *Învăţământul integrat şi/sau incluziv*, Editura Aramis, Bucureşti.
Walberg, W., Haertel, G (eds.), 1990, *The international encyclopedia of educational evaluation*, Pergamon Press, Oxford.
Walker, J., 1992, *Violence et résolution des conflits a l'école. Étude de l'enseignement et des aptitudes à résoudre les problèmes interpersonnels dans les écoles primaires et secondaires en Europe*, Conseil de l'Europe. Strasbourg.
Watzlawich, P. ; Beavin, Helmick ; Jackson, J. ; Jackson, D.D., 1972, *Une logique de la communication*, Éd. de Seuil, Paris.
Weber, Jean-Paul, 1972, *La Psychologie de l'art*, PUF, Paris.
Whitehead, A.N., 1962, *The Aims of Education and Other Essays*, Ernest Benn Limited, Londra.
Wojnar, Irena, 1963, *Esthétique et pédagogie*, PUF, Paris.
Wurtz, Bruno, 1992, *New Age*, Editura de Vest, Timişoara.
Wynne, John, 1963, *Theories of education. An introduction to the foundations of education*, Harper and Row, Publishers, Londra.

COLLEGIUM. Ştiinţele educaţiei

au apărut:

Gabriel Albu – *Introducere într-o pedagogie a libertăţii. Despre libertatea copilului şi autoritatea adultului*
Liviu Antonesei – *Paideia. Fundamentele culturale ale educaţiei*
Liviu Antonesei, Dr. Yehia A.I. Abdel-Aal, Mohamed R. El-Tahlawi, Dr. Nabila T. Hassan – *Managementul universitar. De la viziunea conducerii la misiunea de succes*
Carmen Creţu – *Psihopedagogia succesului*
Constantin Cucoş – *Istoria pedagogiei. Idei şi doctrine fundamentale*
Geneviève Meyer – *De ce şi cum evaluăm*
Adrian Miroiu (coord.), Vladimir Pasti, Cornel Codiţă, Gabriel Ivan, Mihaela Miroiu – *Învăţământul românesc azi*
J.M. Monteil – *Educaţie şi formare. Perspective psihosociale*
André de Péretti, Jean-André Legrand, Jean Boniface – *Tehnici de comunicare*
Elena Joiţa – *Management educaţional*
Horst Schaub, Karl G. Zenke – *Dicţionar de pedagogie*
Jean Voegler (coord.) – *Evaluarea în învăţământul preuniversitar*
Lavinia Bârlogeanu – *Psihopedagogia artei. Educaţia estetică*
Ioan Cerghit, Ioan Neacşu, Ion Negreţ-Dobridor, Ion-Ovidiu Pânişoară – *Prelegeri pedagogice*
Liviu Antonesei – *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice şi transdisciplinare ale educaţiei*
Gabriel Albu – *În căutarea educaţiei autentice*
Emil Păun, Romiţă Iucu (coord.) – *Educaţia preşcolară în România*
Viorel Ionel – *Pedagogia situaţiilor educative*
Constantin Cucoş – *Pedagogie* (ediţie revăzută şi adăugită)
Elena Joiţa – *Educaţia cognitivă. Fundamente. Metodologie*
Mariana Momanu – *Introducere în teoria educaţiei*
Ion-Ovidiu Pânişoară – *Comunicarea eficientă. Metode de interacţiune educaţională*
Adrian Neculau – *Educaţia adulţilor. Experienţe româneşti*
Ion-Ovidiu Pânişoară – *Comunicarea eficientă (ediţia a II-a revăzută şi adăugită)*
Ion Negreţ-Dobridor, Ion-Ovidiu Pânişoară – *Ştiinţa învăţării. De la teorie la practică*
Ioan Cerghit – *Metode de învăţământ* (ediţia a IV-a revăzută şi adăugită)
Romiţă B. Iucu – *Managementul clasei de elevi. Aplicaţii pentru gestionarea situaţiilor de criză educaţională*
Alois Gherguţ – *Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii diferenţiate şi incluzive în educaţie* (ediţia a II-a revăzută şi adăugită)
Alois Gherguţ – *Management general şi strategic în educaţie. Ghid practic*
Ramona Paloş, Simona Sava, Dorel Ungureanu (coord.) – *Educaţia adulţilor. Baze teoretice şi repere practice*
Ion Al. Dumitru – *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice şi sugestii practice* (ediţia a II-a revăzută şi adăugită)
Ion Negreţ-Dobridor – *Teoria generală a curriculumului educaţional*
Constantin Cucoş – *Teoria şi metodologia evaluării*
Ion-Ovidiu Pânişoară – *Comunicarea eficientă* (ediţia a III-a revăzută şi adăugită)
Lucian Ciolan – *Învăţarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*
Adrian Vicenţiu Labăr – *SPSS pentru ştiinţele educaţiei. Metodologia analizei datelor în cercetarea pedagogică*

Științele educației

Constantin Cucoș

PEDAGOGIE

Ediția a III-a revăzută și adăugită

Răspunzând celor mai recente cerințe din domeniul educației, volumul oferă o privire de ansamblu asupra întregii tematici a disciplinei, de la reforma sistemului de învățământ, proiectarea pe unități de învățare sau teoria și metodologia curriculumului, până la strategiile de evaluare și formarea cadrelor didactice. Pe lângă temele tradiționale, această a treia ediție abordează și subiecte de actualitate, ca rolul noilor tehnologii în procesul de învățare și modul în care pot fi integrate cât mai eficient în actul educațional în vederea îmbunătățirii rezultatelor. Numeroase exemple practice și interpretări inedite facilitează înțelegerea problematicii pedagogice și oferă noi perspective asupra unor aspecte mai puțin analizate până în prezent. Volumul se adresează atât studenților, cât și profesorilor și altor categorii de formatori, constituind un suport util pentru pregătirea examenelor de titularizare în învățământul preuniversitar, a examenelor de grad și de definitivat.

Sistemul de învățământ. Structură, funcționalitate, finalitate • Pedagogia – știință a educației • Educația în societatea cunoașterii: globalizare, internaționalizare, informatizare • Noi domenii și perspective ale educației • Ipostaze ale finalităților educaționale • Conținuturi curriculare • Proiectarea curriculară • Teoria generală a procesului de învățământ • Metodologia și tehnologia instruirii • Relaționare și comunicare didactică • Evaluarea randamentului școlar – componentă a demersului didactic • Strategii de evaluare și notare • Factori ai variabilității aprecierii și notării • Formarea formatorilor. Experiențe prezente și deschideri posibile

Collegium

EDITURA POLIROM
www.polirom.ro

ISBN 978-973-46-4041-6



Carte publicată și în ediție digitală